

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

СОБОЛЬ НАТАЛІЯ ВІТАЛІЇВНА

УДК 378.147:780.616.432(043.3)

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ  
У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

ОЛЕКСЮК Ольга Миколаївна

доктор педагогічних наук,

професор

КИЇВ – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики як психолого-педагогічна проблема .....</b>	<b>11</b>
1.1. Сутнісна характеристика художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики .....	11
1.2. Структурні компоненти художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики .....	34
1.3. Особливості формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки .....	46
Висновки до першого розділу .....	62
<b>РОЗДІЛ 2. Методичне забезпечення процесу формування художньо-творчої толерантності у процесі фортепіанної підготовки .....</b>	<b>64</b>
2.1. Принципи формування художньо-творчої толерантності у процесі фортепіанної підготовки .....	64
2.2. Змістово-організаційне забезпечення процесу формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики .....	73
2.3. Методи формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики .....	86
2.4. Педагогічні умови формування художньо-творчої толерантності у процесі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики .....	108
Висновки до другого розділу .....	123
<b>РОЗДІЛ 3. Експериментальне дослідження формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки .....</b>	<b>125</b>
3.1. Критерії та рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики .....	125

3.2. Етапи впровадження методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки .....	147
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи .....	172
Висновки до третього розділу .....	184
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>186</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>190</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>214</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Процеси глобалізації та інтеграції всіх сфер суспільного життя ставлять перед сучасною освітою як соціальним інститутом важливе завдання щодо виховання нового толерантного покоління людей. Особливо важливим є процес підготовки нової генерації викладачів, які зможуть донести до сучасних дітей та молоді принципи гуманізації та терпимості. Толерантність як якість особистості, що характеризує її здатність сприймати, розуміти світ та інших людей такими, якими вони є, представлена у Декларації принципів толерантності, яку було оприлюднено ЮНЕСКО у 1995 р..

Проблема толерантності вивчається науковцями у філософському, психологічному, соціокультурному та педагогічному аспектах. Зокрема, осмислення толерантності у філософії здійснюється у контексті її структурного аналізу, вивчення типів та соціальної значимості (В. Лекторський, М. Мchedlov та ін.), у зв'язку з проблемами національної ідентичності та мультикультуризму (М. Уолцер та ін.), вивчення толерантності як цінності (П. Менцер та ін.), як складової діалогу культур та цивілізації (М. Бахтін, В. Біблер, В. Золотухин, Е. Магомедова та ін.). Через призму герменевтики толерантність тлумачиться науковцями як сукупність світоглядних життєвих переконань, основою яких є аксіологічні орієнтири (Г.-Г. Гадамер, В. Дільтей, М. Хайдеггер, Ф. Шлейєрмахер та ін.). Філософи-екзистенціалісти осмислюють толерантність через розкриття механізмів розуміння й сприйняття себе та інших (С. К'єркегор, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.).

Психологічні та соціальні аспекти формування толерантності досліджувалися у контексті гуманізації суб'єктних взаємин (О. Клепцова, Г. Солдатова та ін.), механізму подолання інтолерантної поведінки в міжособистісних стосунках (О. Асмолов, Л. Гудков, А. Шайгеров та ін.), процесу самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), розширення особистісного досвіду й критичного діалогу (В. Лекторський та ін.). Науковці досліджують соціально-психологічні характеристики толерантності (О. Кихтюк,

Л. Княшко, Л. Орбан-Лембрик, Г. Скок, Л. Шайгерова та ін.), їх класифікацію (В. Бойко, Л. Залановська, Л. Мітіна та ін.), реалізацію у творчому процесі (В. Єлькіна, Л. Майковська, З. Стукаленко, В. Черкасов та ін.). В умовах полікультурного середовища толерантність особистості вивчали європейські та американські дослідники, зокрема Г. Барух (H. Baruch), П. Гарднерт (P. Gardner), Л. Хагендорн (L. Hagendoorn), Дж. Гортон (J. Horton), Н. Хопкінс (N. Hopkins), М. Джекмен (M. Jackman), Е. Поппе (E. Poppe), Б. Реардон (B. Reardon), У. Фогт (W. Vogt) та ін.

На розвиток проблеми толерантності у мистецтві спрямовані дослідження, що розкривають сутність музичної мови, її значення у міжкультурній комунікації (П. Аравін, В. Медушевський, О. Тропова та ін.); інтерпретацію музичного твору як феномена розуміння та осягнення іншого (Л. Архіпова, Л. Баренбойм, В. Москаленко та ін.). Аксіологічні дослідження в сфері мистецтва й музично-педагогічної освіти (Л. Бондаренко, О. Олексюк, А. Щербакова та ін.) підкреслюють особливе значення ціннісних орієнтацій особистості у процесі формування толерантності. Осмислення сутності феномена «толерантність» у міжкультурному спілкуванні, що уможлиблює формування творчої особистості, відображено у музично-педагогічних дослідженнях (С. Бондирєва, О. Бурлак, Е. Койкова, Л. Майковська, З. Стукаленко, В. Черкасов, Ж. Шайгозова та ін.).

Незважаючи на великий інтерес вітчизняних та зарубіжних науковців до оптимізації ідей толерантності у соціально-гуманітарних сферах, питання впровадження їх у контексті мистецької педагогічної освіти висвітлено недостатньо. Аналіз стану розроблення проблеми формування толерантності у сучасній загальній та мистецькій освіті зумовили визначення низки *суперечностей* між: потребою поширення принципів толерантності в освітньому процесі мистецьких вищих навчальних закладів та недостатнім рівнем вивчення цього питання в аспекті підготовки майбутніх учителів у вітчизняних музично-педагогічних дослідженнях; доцільністю формування художньо-творчої толерантності у майбутніх учителів музики та відсутністю необхідного методичного забезпечення в системі фахової підготовки студентів; необхідністю

оновлення змісту, методів і форм фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики та існуючою практикою інструментально-виконавського навчання у вищій мистецькій освіті.

Актуальність, педагогічна значущість та недостатня теоретико-методична розробленість означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка і становить частину наукової теми «Розвиток духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті» (РК № 0116U003993). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою Радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №2 від 27.02.2014 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол №4 від 29.04.2014 р.).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.

*Об'єкт дослідження* – процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах.

*Предмет дослідження* – методичне забезпечення формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета визначено **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі.
2. Розкрити сутність та структуру художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

4. Розробити та обґрунтувати методику формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.
5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.
6. Розробити і впровадити методичні рекомендації щодо формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки.

**Теоретико-методичну основу дослідження** становлять: філософські дослідження з проблем толерантності особистості (Є. Бистрицький, О. Грива, В. Лекторський, В.Петрицький та ін.); вивчення художньо-творчої толерантності у контексті естетики (Августин, Фома Аквінський, Арістотель, В. Асмус, Вольтер, Геракліт, Р. Декарт, І. Кант, О. Лосєв, Платон, Ж.-Ж. Руссо, А. Сміт, Й. Фіхте, Ф. Хатчесон, Е. Шефтсбері, В. Шестаков, Д. Юм та ін.); психологічні аспекти формування толерантності в контексті гуманістичної теорії (О. Асмолов, О. Безкоровайна, Л. Залановська, А. Погодіна, Г. Солдатова, О. Третьякова, Л. Шайгерова, О. Шаюк та ін.); діалогічна концепція існування мистецтва (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, О. Гапанович, М. Каган та ін.); вивчення толерантності особистості як професійної якості (Л. Боличева, М. Горват, Ю. Котелянець, Л. Орбан-Лембрик, О. Орловська, О. Швачко та ін.); формування толерантності як якості особистості в результаті занять музикою (О. Бурлак, Л. Майковська, З. Стукаленко, Е. Койкова та ін.); питання формування креативності у музичній діяльності (П. Бурнард (P. Burnard), М. Баретт (M. Barrett), Д. Елліот (D. Elliot), Б. Меркер (B. Merker) та ін.); дослідження інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (О. Андрейко, Н. Барсукова, Л. Бондаренко, О. Березовська, О. Горбенко, Н. Гуральник, Л. Гусейнова, Н. Згурська, В. Лабунець, Н. Мозгальова, І. Мостова, О. Павленко, Т. Пляченко, О. Реброва, І. Ростовська, Т. Стратан-Артишкова, О. Хлебнікова, О. Щербініна, М. Ярова та ін.); вивчення основ фортепіанної підготовки (А. Алексєєв,

Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Нейгауз, Г. Ципін та ін.); концепції підготовки майбутнього вчителя музики (Г. Падалка, О. Олексюк, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.).

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань було використано комплекс **методів** педагогічного дослідження: *теоретичні*: аналіз філософської, психологічної, музично-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури з проблеми дослідження; аналіз та узагальнення зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду; аналіз навчальних програм, підручників, посібників, нотного матеріалу; класифікація та порівняння, історичний аналіз; теоретичне та графічне моделювання; *емпіричні*: педагогічне спостереження, опитування (анкетування, тестування, бесіда), аналіз результатів діяльності майбутніх учителів музики, узагальнення педагогічного досвіду, творчі завдання, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний); *статистичні*: кількісна та якісна обробка отриманих результатів експериментального дослідження, методи математичної статистики - функція нормального розподілу, побудова графіків, діаграм та схем, статистичний критерій  $\chi^2$  («хі-квадрат»).

**Наукова новизна дисертаційного дослідження** полягає в тому, що:

*вперше* розкрито сутність поняття «художньо-творча толерантність»; визначено й охарактеризовано його структуру; розроблено та обґрунтовано методику формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, в основу якої покладено вивчення музики сучасних композиторів у процесі фортепіанної підготовки студентів; визначено критерії та показники сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики та обґрунтовано рівні її прояву; виявлено принципи та педагогічні умови організації навчального середовища у процесі фортепіанної підготовки з метою підвищення рівня сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики.

*Уточнено* зміст фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики у контексті формування толерантності.



*Удосконалено* методичне забезпечення фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики шляхом упровадження в освітній процес ідей толерантності.

*Подальшого розвитку* набули: наукові підходи до визначення сутнісних характеристик толерантності у контексті мистецької освіти; принципи фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики як педагогічного резерву у формуванні художньої культури школярів.

**Практичне значення одержаних результатів.** Матеріали дослідження можуть бути використані для подальшого вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики, при створенні навчальних програм, науково-методичних посібників і розробки навчальних курсів. Практичної значущості набувають розроблені методичні рекомендації, які включають систему завдань, вправ та рекомендованого педагогічного репертуару для майбутніх учителів музики; методи діагностики сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення роботи пройшли апробацію на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти» (Мелітополь, 2014), «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2014), «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (XII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької) (Київ, 2014), «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кіровоград, 2015), «Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології» (VIII Міжнародна науково-творча конференція) (Київ, 2015), «Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2015), «Society, Integration, Education» (Rezekne, 2015), «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів: наукові досягнення і перспективи» (Мелітополь, 2015), «Looking for Unexpected: Creativity and Innovation in Music Education» (Lithuania, 2016); «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (II

міжнародна науково-практична конференція) (Київ, 2016); на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (VI щорічна всеукраїнська науково-практична конференція) (Київ, 2016); на науково-практичних конференціях, семінарах, засіданнях професорсько-викладацького складу й аспірантів кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Основні положення дослідження впроваджено в навчальний процес Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 97/1 від 24.06.2016 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 69 від 17.06.2016 р.), Мукачівського державного університету (довідка №1342 від 01.07.2016 р.) та Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди (довідка № 01/10-481 від 21.06.2016 р.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та висновки дисертації відображено у 13 одноосібних публікаціях автора, з яких: 5 - у фахових виданнях України, 1 - у зарубіжних наукових виданнях, 6 - в інших виданнях за напрямом дослідження, 1 – методичні рекомендації.

**Структура дисертації** складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (222 позиції, з них 18 іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації становить 236 сторінок, з них 189 сторінок основного тексту. Робота містить 10 додатків, 18 таблиць, 10 рисунків, що разом з додатками складає 23 сторінки.

# РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

## 1.1. Сутнісна характеристика художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

Проблему толерантності у різних вимірах діяльності особистості почали активно обговорювати у ХХ столітті. Одним з найголовніших юридичних документів, який визначає поняття, межі та сфери впливу толерантності у сучасному світі є Декларація принципів толерантності, яка була прийнята ЮНЕСКО 16 листопада 1995 року. Згідно з даним документом толерантність – це повага, прийняття та правильне розуміння розмаїття культур, форм самовираження людей та способів прояву індивідуальності кожної особистості, це гармонія у різноманітті [214]. Толерантність, перш за все, є проявом активної позиції, яка формується на признанні універсальних прав та свобод людини. Також толерантність розуміється як обов'язок кожного до сприяння збереженню прав людини, признання плюралізму (у тому числі культурного), демократії та правопорядку. Розвитку толерантності сприяє володіння людиною знаннями, відкритістю, прагненням до спілкування і вільно виражати свої погляди (свобода думки та совісті).

У Декларації зазначаються напрямки впровадження толерантнісного підходу у державній та соціальній сферах. Зокрема, там йдеться про світу і про те, що «в школах та університетах, в межах неформальної освіти, вдома і на роботі необхідно закріплювати дух толерантності та формувати ставлення відкритості, уваги один до одного і солідарності» [214]. Окремо відзначається важлива роль виховання у даному процесі, оскільки воно може сприяти формуванню у молоді навиків незалежного критичного мислення та суджень, які основані на моральних цінностях.

Європейська громада, починаючи з кінця минулого століття, велику увагу приділяла необхідності підвищення рівня педагогічної підготовки та змісту освіти

на принципах толерантності. Так, завданням педагогів є виховання відповідальних громадян, відкритих для інших культур, які здатні цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, попереджувати конфлікти, або ж вирішувати їх ненасильницькими методами [214]. Таким чином, на законодавчому рівні підкреслюється важливість освітнього середовища задля формування сучасної толерантної особистості. Крім того, дане положення визначає необхідність перегляду стану підготовки освітніх кадрів стосовно їх відповідності до поставленим завданням. Це підтверджує актуальність нашого дослідження, а також доцільність проведення діагностики та розробки методики формування художньо-творчої толерантності у студентів – майбутніх учителів музики.

За підтримки ЮНЕСКО американська дослідниця Б. Рєардон здійснила дослідження, результати якого представлені у тритомній праці про сутність та шляхи впровадження принципів толерантності в освітній простір полікультурного суспільства. Автор називає основним завданням толерантної освіти признання і повагу людської гідності та недоторканості кожної особистості [220, с. 19]. До основних показників толерантності в освітньому середовищі Б. Рєардон відносить грамотно побудоване спілкування у класі з особливою увагою викладача до культури мовлення; збереження цивільних прав кожного учня без акцентування на гендерні, соціальні, національні та ін. відмінності учасників навчального процесу; впровадження ідей організації навчального процесу на демократичних засадах; забезпечення співпраці аудиторії, яка за деякими ознаками перебуває у більшості, із учасниками меншин; вивчення історичних передумов формування культурних традицій та національних свят; забезпечення свободи до релігійного самовираження усіх членів навчальної групи тощо [220, с. 24-25].

Стосовно впровадження толерантності під час вивчення мистецтва, зокрема музичного, дослідниця пропонує аналізувати твори мистецтва з позиції відображення в них соціальних настроїв суспільства, епохи, окремих людей у руслі толерантності, вивчення фольклору як джерела інформації про цінності та культуру поведінки окремих національностей, вивчення інтолерантних тенденцій

та їх викорінення у сучасному популярному мистецтві, втілення у власній творчості ідеї миру, порозуміння та співпраці [220, с. 69-70].

Г. Барух, аналізуючи явище толерантності у полікультурному суспільстві, визначає його як необхідну якість або ставлення особистості, яка дозволяє їй стримувати своє незадоволення [207]. Таким чином, толерантність вимагає від людини прийняти позицію або дії іншого, які вона сама може не схвалювати. Дослідник звертає увагу на те, що толерантність як риса особистості поєднує обурення та стриманість, які по суті є полярними станами.

У педагогічному аспекті, зокрема і в системі мистецької освіти, В. Черкасов визначає толерантність як прагнення педагога до створення такого навчально-виховного середовища, в якому учні матимуть змогу вільно розвивати свої художньо-творчі здібності, висловлювати обґрунтовані думки й погляди на закономірності розвитку певного жанру мистецтва, пропонувати власну інтерпретацію художньо-образного змісту музичного твору або твору образотворчого мистецтва, а також виявляти індивідуальність під час створення хореографічної композиції [182, с. 122]. Автор пропонує також інше поняття «педагогічна толерантність», яке він трактує як витримку вихователя у відповідь на необґрунтовані вислови та дії дитини, на вияв її невихованості.

В. Єлькіна [48] вказує на активну роль толерантності у творчому процесі, як прояву поваги, розуміння різних культур та форм самовираження інших. Зокрема вона зазначає, що у майбутніх вчителів потрібно формувати толерантність не лише щодо інших, але й до себе, яка повинна виявлятися у почутті гідності, самоповаги і здатності до самопізнання.

В. Лекторський [79] стверджує, що толерантність є проявом набуття та розширення досвіду особистості. Досвід з'являється у результаті активної діяльності людини, коли методом «спроб та помилок», шляхом ознайомлення з чужими поглядами та засвоєння чужого досвіду вона формує горизонти власного пізнання та світогляду. У цьому складному процесі, як зазначає В. Лекторський, важливим є не лише діалог з іншою точкою зору, але й саморефлексія, як прояв діалогу з «Я» (згідно з концепцією М. Бахтіна [13; 18]).

Потреба у виокремленні толерантності як особистісного явища виникла у суспільстві ще у часи Античності, що засвідчують дослідження вчених [17; 58; 68; 85; 106; 123; 144; 167; 186], і з роками набирає все більшої гостроти. Явище толерантності особистості багато досліджувалося вченими у соціально-гуманітарних сферах. Зокрема, О. Шаюк [185] зазначає, що дослідники звертаються до низки методологічних підходів до обґрунтування феномену толерантності особистості, наприклад, аксіологічного, ідеально-типологічного, конфліктологічного, антолого-історичного, гносеологічного, ксенологічного, екзистенційно-гуманістичного, соціокультурного тощо.

Питання виокремлення художньо-творчої толерантності особистості має розглядатися систематично та комплексно. Саме тому обґрунтування сутності художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики базується на основі *антропологічного, аксіологічного, феноменологічного, герменевтичного, компетентнісного підходів.*

У ракурсі *антропологічного підходу* художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики нами розглядається як суто особистісне надбання, яке характеризує людину з гуманістичних позицій як активного учасника суспільного життя. О. Асмолов визначає кілька можливих напрямків походження ідеї толерантності (еволюційно-біологічний, етичний, політичний та психологічний) та стверджує, що концепція толерантності в етичному плані бере свій початок із гуманістичних течій. В його основі покладено повагу до гідності людини та її індивідуальних рис, які у своїй варіативності зберігають розмаїття людського виду [7; 8; 9]. В. Ханстантинов [175], відзначаючи соціальну цінність толерантності, яка виявляється у людини через наявність якостей високої цивілізованості і культури, уміння володіти власними емоційними станами і переживаннями, звертає увагу на те, що людина – це істота емоційно-чуйна, налаштована на три гуманістичні цінності: свободи, демократії, прав людини.

Л. Залановська визначає толерантність особистості як «відсутність або послаблення реагування на який-небудь несприятливий чинник у результаті зниження чутливості до його дії» [55, с. 111]. Згідно з В. Петрицьким існує три

рівні визначення толерантності: як терпимість одного суб'єкта стосовно іншого без врахування можливої негативно оцінки його моральних особливостей, поведінки, смаків тощо; як визнання можливості існування різних смаків, ходу думок, світоглядних орієнтацій і та ін.; як терпимість на основі морально-розуміючого співпереживання [55, с. 116]. А. Скок зазначає, що толерантність являється особливою особистісною рисою, яка відображає активну соціальну позицію, психологічну готовність до позитивної взаємодії з людьми, наділеними іншими поглядами, світоглядами, стилями мислення та поведінки» [144].

Д. Семенов, обгрунтовуючи погляди М. Левітова [77], класифікує толерантність на *зовнішню*, яка «...проявляється як переконання, що інші люди можуть мати свою індивідуальну позицію, здатні бачити одні й ті ж речі з інших (різних) точок зору, враховувати різні аспекти і аргументи» та *внутрішню*, що «...характеризується здатністю зберігати рівновагу до різних несподіваних ситуацій: до конфліктів, невизначеності, ризику, стресу; здатністю приймати рішення і діяти в цих умовах, навіть якщо відомі не всі факти і можливі наслідки взятих ризиків» [137, с. 94-95]. Схожу позицію проявляє М. Міріманова, яка підкреслює, що толерантність проявляється у двох аспектах - *зовнішньому*, як переконання, що інші можуть мати свою особисту позицію, та *внутрішньому*, як гнучкість, здатність до приймання рішень і роздумів над існуючою проблемою[90].

Науковцями (М. Боритко, І. Солонцова, О. Байбаков [26], І. Сінельник [141], В. Сітаров [143] та ін.) було досліджено парадигми до визначення толерантності в історії педагогічної думки. Так, відповідно до традиційної парадигми, толерантність постає як конвенція (примирення) власних поглядів, інтересів, поведінки із загальними моральними нормами, адже соціальне життя людини стає важливішим за відстоювання власної позиції. Згідно з гуманістичною парадигмою, толерантність набуває рис компромісу, двосторонніх поступок заради порозуміння, рівноправ'я та взаєморозвитку. Звертаючись до третьої, гуманітарної, парадигми, науковці проводять аналогію толерантності з консенсусом (згодою), зазначаючи, що культурне, ментальне, ціннісне та ін.

різноманіття потрібне, а через «критичний діалог» стає можливим глибше усвідомлення їх неповторності, а у разі взаємодії – тотожності [26].

Розглядаючи феномен толерантності через призму педагогічної науки, О. Безкоровайна наводить його визначення як вміння краще розуміти себе та інших людей, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу й довіру. У освітньому процесі це може проявлятися в оптимістичному сприйнятті учня, вірі в його природні можливості, терпимому, поблажливому ставленні до помилок чи поведінки дітей [14].

Е. Койкова визначає толерантність у чотирьох аспектах: 1) як людську чесноту, яку автор ототожнює з мистецтвом жити в світі різних ідей, здатність мати права і свободи, але при цьому не порушуючи прав і свобод інших людей; 2) як активну життєву позицію на основі визнання іншого; 3) як ставлення до людей, що полягає у прийнятті іншої людини такою, якою вона є, визнанні багатомірності і самобутності будь-якої культури, прийнятті норм і правил, відмові від зведення різноманіття до одноманітності або переважання якоїсь однієї точки зору і позиції, розумінні та прийнятті традицій, цінностей і культури представників іншої національності і віри; 4) як якість особистості дитини, оскільки якістю особистості або межею особистості, на думку Е. Койкової, є стійка властивість, що визначає характерну для неї поведінку, діяльність і мислення [68, с. 21].

Л. Майковська, яка вивчає питання формування етнокультурної толерантності засобами музичного мистецтва, визначає даний вид толерантності як інтегративну якість особистості, яка проявляється в доброзичливому ставленні до всіх націй [85]. Вона базується на розумінні і прийнятті особливостей психології та культури різних етносів; в умінні адаптуватися чи асимілюватися в іншому етнічному середовищі; у здатності взаємодіяти з її представниками.

Як бачимо, толерантність є соціальним надбанням людини. Як особистісна якість, вона є проявом гуманності людини, визнання індивідуальності іншого та демонстрація поваги до особистості в цілому. У визначеннях науковців яскраво виражена суб'єкт-суб'єктна природа походження толерантності під час контакту з



іншими культурами. В. Лекторський [79] пропонує особистості шукати альтернативну точку зору для комунікації у *мистецтві, моралі та філософії*, як формах вираження та існування буття іншого. Дійсно, контактуючи з творами мистецтва людина не може проявляти байдужість. Митець художніми засобами ділиться своїми думками, досвідом, спонукає аудиторію мислити у одному напрямку з ним, співпереживати йому, хоча б на деякий час вступати у розмову з автором, виконавцем та героєм.

Музика, за Й. Гейзінгою [36], належить до міметичних, або наслідувальних мистецтв, що здатні збуджувати етичні почуття позитивного чи негативного характеру. В залежності від того, що передає музика, який контекст закладений у творі (вона добра, погана, прекрасна чи потворна тощо), виникає відповідне ставлення людини до художнього образу. Таким чином, автор підтверджує поліаспектність музичного мистецтва, розмаїття його характеристик та шляхів прояву. Свобода вибору («мені подобається чи не подобається музика»), інваріантність застосування музики у щоденному житті, керуючись контекстом сприйняття, дає підґрунтя до логічного висновку про необхідність формування художньо-творчої толерантності в особистості, яка входить у контакт з музичним мистецтвом. Адже те, що подобається або є актуальним для одного, може набувати протилежного значення для іншого, але при цьому художній твір залишається незмінним, таким, який він є та несе в собі характер, закладений автором незалежно від того, подобається це іншим чи ні.

Отже, у ракурсі атропологічного підходу художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики проявляється у повазі до особистості митця - автора художнього твору, співрозмовника чи іншого реципієнта з яким ведеться діалог, особистості героя твору тощо. В основі художньо-творчої толерантності, як і будь-якого іншого різновиду толерантності, лежить повага до людини, прийняття її у своїй цілісності незалежно від вподобань та ціннісних орієнтацій, сприйняття духовного світу кожної особистості – реальної чи нереальної. Надання вільного вибору художньої самореалізації людині та його прийняття є невід'ємною частиною особистості із сформованою художньо-творчою толерантністю.

В аксіологічному підході толерантність розглядається як цінність особистості, яка живе у полікультурному суспільстві та здатна до діалогу та порозуміння [28]. Людина проявляє толерантність там, де присутній перетин двох чи більше систем ціннісних орієнтацій. А. Погодіна характеризує толерантність як активний процес, що означає не лише пасивне прийняття та повагу до чужих цінностей, а й позицію, яка стимулює розширення власних ціннісних орієнтацій за рахунок взаємодії з іншими культурами [123].

О. Третьякова визначає толерантність як «духовно-моральну якість особистості, яка відображається у прийнятті «іншого» як особистості, прийнятті його незалежно від національності, мови, ставлення до релігії, переконань, належності до громадських організацій, соціального, майнового і посадового становища (соціальні та культурні характеристики), а також віку, стану здоров'я, статі, раси (антропологічні характеристики)» [171].

Художньо-творча толерантність особистості має стати надбанням людини у результаті зіткнення світоглядних систем кількох людей, культур, етносів тощо. Через сприйняття творів мистецтва людина пізнає духовні цінності іншого в його індивідуальності чи як члена суспільства, представника культурної епохи, які в результаті стають надбанням її власного досвіду та формують індивідуальне естетичне світовідношення.

Критичне оцінювання художнього явища, на основі якого відбувається його толерантне (нетолерантне) сприйняття (несприйняття), стає результатом наявності у людини сформованих ціннісних уявлень. Незгода, осуд, неповага у художньому контексті має перетворитися на направленість особистості на сприйняття та розуміння художнього тексту, авторського художнього замислу, ціннісних орієнтацій іншого, представлені засобами мистецтва. Погляди (художня ідея) являються цінністю самі по собі і майбутній учитель музики має побачити і зрозуміти їх.

Мистецтво є особливим явищем, яке, з одного боку, відображає культурні традиції певної епохи, народу, світогляд конкретної людини (митця), а з іншого боку, має формуючий вплив на духовний світ особистості, яка вступає з ним у

контакт, «конструює» її цінності, потреби, мотивацію, життєвий вибір. Тому художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики залежить від світогляду людини, її світовідношення та морально-духовних позицій. Ці поняття тісно пов'язані один з одним та аргументують поведінку, діяльність та спосіб життя людини.

Дослідники (О. Олексюк [100], В. Смікал [146], М. Ткач [170] та ін.) цікавляться проблемами становлення та розвитку світогляду особистості у контексті її художньої діяльності, у тому числі музично-педагогічної. Як результат наукових пошуків з'являється поняття *художнього світовідношення*, під яким розуміють «...особливий тип відношення особистості і світу, в якому взаємодіють процеси, що забезпечують здатність до емоційно-ціннісного переживання, потребу осягати Істину, і в кінцевому підсумку, дають змогу особистості творчо реалізувати себе в діях і вчинках» [99, с. 68].

Дослідники [20; 21; 135; 136; 171] відзначають, що толерантність також є якістю особистості, здатної до діалогу, а отже художньо-творча толерантність може формуватися та проявлятися у контексті діалогу людини з мистецько-художніми явищами. М. Каган стверджує, що мистецтво володіє діалогічною інтенцією, адже відтворює міжсуб'єктні діалогічні відносини. Функціонування мистецтва філософ визначає «у формі спілкування людей з образами, які утворюють художню реальність, а завдяки їх посередництву – і з її творцем» [62, с. 296]. Науковець пропонує класифікацію форм існування діалогу у художньо-творчому процесі: 1) внутрішній діалог різних «Я» художника на етапі виношування художнього задуму; 2) «мисленнєва співбесіда художника з майбутнім читачем, глядачем чи слухачем, який для митця відіграє активну роль співучасника творчого процесу» [62, с. 292]; 3) постає як зв'язок митця зі створеними ним образами.

Згідно із С. Соломахою, сутність діалогової природи мистецтва полягає у прийнятті позиції «іншого» через емпатію, адже «...вищим рівнем діалогічного розуміння є співпереживання основних цінностей суб'єкта спілкування» [161, с. 121]. Дослідниця звертає увагу на те, що процес художнього

сприймання (оволодіння змістом твору мистецтва) є актом співтворчості, діалогом між культурною дійсністю митця та сприймаючої сторони, результатом якого стає «художній смисл, міфолого-символічне трактування, художньо-естетичне світосприйняття, світопереживання, світовираження» [161, с. 122].

Л. Майковська прослідковує міжкультурну діалогічну комунікацію у музичному мистецтві, яка, як зазначає автор, «є способом включення «чужого» буття в «моє» і навпаки» [85, с. 192]. Особливістю музичного діалогу дослідниця визначає акт комунікації між композитором, виконавцем, слухачем та власне музики. Завдяки діалогу культур стає можливим їх вихід за власні кордони, виникає ситуація включення в особисту свідомість людини досвіду іншої культури, що, тим самим, збагачує духовний світ особистості [157].

К. Гапанович розглядає *художній діалог* як особливий різновид комунікації у мистецтві та через мистецтво: «художній діалог – це провідник авторських художньо-ідейних поглядів, які проявляються а організації змістової складової твору з використанням форм та засобів того чи іншого твору мистецтва» [35, с. 25]. Автор виділяє кілька рівнів художнього діалогу, які разом утворюють цілісне явище: 1) «митець - вид мистецтва», 2) «вид мистецтва - вид мистецтва», 3) «митець – культурно-художня епоха», 4) «культурно-художня епоха – культурно-художня епоха» [35, с. 26].

Співтворчість у діалогічній сутності мистецтва простежують О. Олексюк та М. Ткач [99; 100]. Науковці стверджують, що співтворчість безпосередньо пов'язана з натхненням, яке «проявляє себе в позитивній надлишковості та багат шаровості образів, які постають перед особистістю музиканта в процесі інтерпретації музичного твору. Саме в «надлишковому баченні» здійснюється трансцендентальний діалог між композитором та тим, хто осягає процес творення» [99, с.30].

Виходячи з положення про існування художнього світовідношення, ми вважаємо, що доцільно говорити також і про реальну потребу формування художньо-творчої толерантності особистості. У всіх видах діяльності, де може відбуватися зіткнення кількох ціннісно-сміслових систем, має бути місце для

толерантності. Саме готовність до толерантного міжособистісного, культурного, художньо-творчого діалогу збільшує вірогідність позитивного взаємовпливу та взаємоіснування різних світоглядів.

*Феноменологічний підхід* до трактування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики полягає у процесі пізнання та усвідомлення культурних та естетичних феноменів та відповідної толерантної реакції особистості на них. У контексті феноменології мистецтва та культури особистість визнає існування шляхів вираження свідомості не лише у реальному світі, але й у різних його формах. Отже, філософи (Ф. Бретано, Е. Гуссерль, Р. Інгарден та ін.) розмежовували предмет реальний та інтенціональний, який сприймається свідомістю суб'єкта. У контексті феноменологічного підходу до трактування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики вважаємо, що будь-який естетичний предмет або явище існує у двох площинах – реальній та інтенціональній – і може бути сприйнятим різними суб'єктами по-різному, а отже заслуговує на толерантне ставлення.

Іншими словами, феноменологія мистецтва полягає у тому, що художній твір вбирає у себе основи людського існування (онтологічний аспект), закладені автором, виконавцем чи реципієнтом і залежить від низки факторів, таких як історичний та культурний контекст, естетика жанру та персональні характеристики кожного із суб'єктів сприйняття твору тощо. Таким чином, розглядаючи художньо-творчу толерантність майбутнього вчителя музики, ми говоримо про реакцію людини на естетичні явища на основі її естетичних уявлень та естетичному досвіді [5; 189].

О. Реброва аналізує сутність різних видів досвіду людини у мистецькій сфері, зокрема художній, художньо-естетичний та мистецький [126; 127]. Так, у контексті феноменологічного підходу цікавим є визначення художньо-естетичного досвіду. Дослідниця визначає його таким, «що засновується на процесах пізнання мистецтва крізь призму естетичних категорій. За їх допомогою особистість пізнає, оцінює, емоційно переживає, зіставляє з життєвими реаліями та інтерпретує об'єкти навколишнього середовища, які є прототипами образів

мистецтва» [126, с. 202]. Інший вид досвіду – мистецький - поєднує у собі інтелектуально-когнітивну сферу особистості та художнього спілкування з творами мистецтва [126, с. 203]. Отже, художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики може формуватися саме внаслідок опанування особистістю художньо-естетичним та мистецьким досвідом.

У ракурсі феноменологічного підходу доцільним є порівняння між власним естетичним досвідом, смаками, естетичними вподобаннями та аналогічними категоріями у свідомості Іншого (автора, героя, іншого реального суб'єкта творчої взаємодії) як рівноправних учасників буття, свідомого розуміння смислів, закладених у творі. Вивчення наукової літератури показало, що толерантність особистості раніше не досліджувалася через призму художньо-естетичної сфери. Тому у даному дослідженні було здійснено аргументацію художньо-творчої толерантності у результаті аналізу основних естетичних категорій, зокрема, *гармонія, прекрасне, ідеал* та *художній смак*, та знаходження зв'язків між ними.

Естетична категорія *гармонія* закладена в основі музичного мистецтва та явища толерантності, адже її функція полягає у подоланні конфліктів, гармонізації стосунків та прагнення до спокійного і прекрасного спільного співіснування індивідів. У свою чергу, художньо-творча толерантність як якість особистості, необхідна для того, щоб наблизити людину до гармонії з мистецтвом, розуміння, єднання особистості з твором задля досягнення цілісної творчої атмосфери.

Відомо, що в Античні часи гармонію розуміли як результат поєднання різноманітних елементів у єдине і їх подальше вдале співіснування [82, с. 40]. Піфагорійці ототожнювали її з числом, Геракліт розумів гармонію у поєднанні протилежностей у мистецтві (фарб у живописі, різних звуків, голосів і тривалостей у музиці, букв у літературі тощо). Філософ підкреслює, що саме існування протилежностей у житті передбачає його нескінченність, розвиток та різноманітність [82, с. 44-45]. Емпідокл вводить у теорію гармонії Любов, що є проявом мирного співіснування речей. Варто відзначити, що любов лягла в основу філософії східних релігій, Л. Фейербаха, М. Бубера, Е. Фромма та ін.

мислителів, аналізуючи основні ідеї яких, дослідники (О. Зяцьков, Е. Койкова, Л. Майковська, О. Швачко та ін.) пов'язували їх із витоками ідей толерантності. У Платона гармонія перестає бути космічним явищем, а переходить у сферу людського душевного стану, коли гармонія стає основою краси та доброти.

В період барокко Р. Декарт формулює принцип *єдності* у *багатоманітності*, який підтримує Лейбніц і Кондільяк [82, с. 73]. Подібні процеси простежуються і у явищі толерантності, яка в своїй основі несе ідею поєднання різних, навіть протилежних поглядів, знаходження компромісу задля отримання єдиного результату – порозуміння та співпраці. У толерантності, через поєднання двох, трьох чи більше ідей народжується нова, спільна, досі неіснуюча гармонія, яка у певному розумінні може стати ідеальною, оскільки вбирає з усіх поглядів лише найкраще, є сумою дотичних ідей.

У добу Просвітництва з'являються роботи, що розглядають гармонію у моральному і суспільному ракурсах. Так, Шефстбері підкреслював існування несправедливості та агресії, що постають в опозиції гармонії та толерантності, як інструменту подолання суперечностей, розбрату [82, с. 75]. Толерантна та гармонійна особистість не може бути байдужою, пасивною, нейтральною. Її важливою характеристикою є активна позиція, яка формується на основі власного досвіду та протягом гармонійної еволюції знань, суджень та життєвих поглядів.

Важливим для нашого дослідження є аналіз такої естетичної категорії як *прекрасне*. Історики естетики [62; 82; 191] простежують появу «прекрасного», починаючи з філософії та літератури Давньої Греції. Для Гомера прекрасне проявляється у злагодженому та впорядкованому житті, основою якого є доброта, мужність, відкритість, щирість тощо. Якщо людина проявляє ці якості, дотримується правил існування гедоністичного «прекрасного», то можна сказати, що вона є прекрасною сама по собі і все, що вона робить і з чим має справу, стає прекрасним.

З історичним розвитком відбувалася переорієнтація «прекрасного» як естетичної категорії із суспільної, загальнолюдської площини у сферу морального та духовного життя людини. Розуміння «прекрасного» поширювалося як на

буденне життя людини та речей, які її оточували щодня, так і на її вчинки, які визначалися прекрасними, добродесними чи ницими. Краса в античний період діалектична, тобто стає нероздільним поєднанням окремого і загального, внутрішнього та зовнішнього, суспільного та індивідуального [82, с. 167]. Для Платона прекрасне завжди присутнє у творах, які виникли у результаті художньої діяльності людини. У Арістотеля прекрасне набуває значення серед почуттів та матеріальних благ як співвідношення величини предмета та його сутності, його значимості, упорядкованості та симетрії [191].

Описані античні погляди дозволяють говорити про особливу роль мистецтва, яке несе в собі красу і, відповідно, є благом. Хоча мистецтво може бути різним, однак у своїй основі воно завжди несе ідею краси і добра, яке направлене на отримання людиною задоволення. Прекрасне визначало рух категорій, процесів, які виражалися у почуттях та враженнях людини. А оскільки прекрасне є в основі всього, що нас оточує і особливо в творах мистецтва, це означає, що воно не зникає для однієї людини і з'являється для іншої. Пошук та розуміння прекрасного в речах залежить від розвитку особистого прекрасного (мудрості, збалансованості емоцій, чуттєвості тощо) всередині кожної окремої людини, а у контексті нашого дослідження – художньо-творчої толерантності.

У добу раннього Середньовіччя виникає підґрунтя нового розуміння прекрасного. Так, Августин, продовжував ідею дуалізму і стверджував, що світ складається з мудро вистроєного синтезу протилежностей, що разом будують загальну красу світу. Фома Аквінський пропонує трьохскладову будову прекрасного, яка включає цільність, співзвучність (консонанс) та ясність [82, с. 169-171]. Ідея узгодженості протилежностей лежить в основі розуміння сутності толерантності та пов'язана з поглядами на прекрасне як синтез різних сторін.

I. Кант у праці «Критика здатності судження» підкреслює особливість *прекрасного* узагальнювати естетичне судження про предмет. Тобто, оцінювання предмета як прекрасного означає, що він має бути таким не лише для оцінювача, але й для всіх інших людей. Таким чином, естетичне судження є загальним, а не



індивідуальним [10, с. 195]. У естетиці І. Канта простежуємо питання толерантності особистості – чи естетичні смаки (погляди, цінності, особливості) завжди індивідуальні, чи вони залежать від загальних естетичних суджень і їх можна «нав'язувати» один одному? В. Асмус у контексті кантівських поглядів стверджує, що якщо «естетичний смак» означає те, що дає лише короточасні приємні відчуття, то в такому разі він є суб'єктивним. Але якщо під «естетичним смаком» розуміти щось *естетично прекрасне*, тоді можливе зіткнення уявлень та претензій на *узагальнене розуміння прекрасного* [10, с. 197].

Таким чином, утворюється безкінечне суперечливе коло, коли розмаїття суб'єктивних уявлень про *естетичне прекрасне*, кожне з яких має право на існування згідно поглядів І. Канта [65], переживає зіткнення з чужим, настільки ж правильним уявленням про *естетичне прекрасне*. Отже, у такому «естетичному коловороті» пом'якшити зіткнення естетичних смаків різних людей має здійснити художньо-творча толерантність.

*Ідеал* як естетична категорія з XVIII століття був абстрактною категорією. Не зважаючи на те, що людина ніколи не зможе дотягнутися до досконалості, вона не повинна полишати надій її знайти. За Й. Фіхте, пошуки ідеалу стають не просто правом кожної людини, а її моральним обов'язком [82, с. 314]. Отже, прагнення ідеалу та індивідуальний пошук естетичного ідеалу лягає в основу буття кожного. Це означає, що жодна людина не може перешкоджати цьому пошуку і нав'язувати власне бачення ідеалу, оскільки у кожного він свій. Саме цей принцип лежить в основі феномену художньо-творчої толерантності, і відповідно пов'язує його з основними проблемами естетики.

Відносно новою категорією для естетичної думки є *смак*, який з'явився в науковій літературі у XVII столітті та описував здатність людини розуміти і насолоджуватися красою та мистецтвом [82, с. 258]. Французький просвітник Вольтер у своїй статті «Смак» [32] досить категорично висловлюється про дану категорію. Філософ зазначає, що особливою характеристикою виникнення смаку стосовно творів мистецтва є емоційна забарвленість вражень, які отримує людина. Мислитель зазначає, що смак піддається вихованню, формуванню здатності

отримувати високі почуття, а отже підкреслює значимість освіченості, як умови розвитку гарного естетичного смаку.

На відміну від Вольтера, Ш. Батто припускав існування різних смаків: «Смаки можуть бути різними і навіть протилежними, залишаючись при цьому гарними, що пояснюється, з одного боку, різноманітністю природи, а з іншого – обмеженістю людського розуму та серця» [82, с. 261]. Філософи допускали розмаїття естетичних смаків через існування різних шляхів сприйняття і оцінювання природи людиною, що у контексті нашого дослідження постає підтвердженням ідеї формування художньо-творчої толерантності особистості.

Ж.-Ж. Руссо висловив думку, що «...розвиток смаку та його характер залежать від суспільства, у якому живе людина. Для розвитку смаку потрібно перш за все жити в багатолюдних соціумах, для того, щоб мати змогу робити багато порівнянь» [82, с. 263]. Дане судження підкреслює ролі плюралізму у формуванні естетичних смаків особистості, і збігається з нашим трактуванням художньо-творчої толерантності, що проявляється у спроможності людини до співставлення свого естетичного досвіду з чужим.

Англійські філософи Ф. Хатчесон, Д. Юм та А. Сміт [173] приділяли чимало уваги питанням естетики і, в тому числі, проблемі вивчення природи естетичних смаків людини (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

*Погляди англійських філософів щодо проблеми вивчення естетичної категорії смаку*

Філософ	Естетична ідея
<i>Френсіс Хатчесон (1694-1747)</i>	Існують єдині норми естетичних почуттів, наприклад, задоволення, відраза і т.д., під які люди підлаштовують свої художні смаки
<i>Девід Юм (1711-1776)</i>	Існує чітко сформульована <i>норма смаку</i> , яка встановлює критерії того, чому люди можуть погоджуватися або засуджувати ті чи інші естетичні уподобання
<i>Адам Сміт (1723-1790)</i>	Існує <i>зразок</i> у формуванні уявлень про прекрасне, який дозволяє говорити про "середнє" уявлення між прекрасним і потворним. Філософ стверджував, що відхилення від зразка, який лежить в основі кожного предмета, не робить його іншим, а, навпаки, підкреслює приналежність до прототипу предмета.

З огляду на проаналізовані джерела, ми можемо стверджувати, що уявлення різних філософів про формування смаків характеризувалися вираженою толерантністю. Загальним для філософів-естетиків XVIII століття було прагнення пояснити естетичний смак як дещо спільне для всіх людей, те, що має об'єднати різноманітність поглядів і уподобань, звести до єдиного сприйняття загальну світову красу.

Ця думка сходиться із нашим розумінням художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, як фактор, який сприяє позитивному розвитку глибини і обсягу знань учнів і самого вчителя. Зацікавленість або несприйняття творів мистецтва, прийняття або відторгнення тієї чи іншої художньої ідеї або смаку не повинно ставати фетишем і сприйматися як єдине правильне судження. Художньо-творча толерантність покликана допомогти людині приглушити свій "художній егоїзм" і спробувати зрозуміти ідею, закладену в художньому творі. Відкритість, бажання дізнатися і осягнути іншу точку зору, розібратися в смаках і перевагах іншого, вивчити, як воно відрізняється або збігається з моїм власним - ось те, що лежить в основі феноменологічного підходу до розуміння сутності художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

Розглядаючи *герменевтичний підхід* до вивчення проблеми визначення та обґрунтування сутності художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, нами було здійснено аналіз основних положень герменевтики як галузі філософії через призму мистецької освіти.

Так, в основу художньої герменевтики покладена ідея розуміння художнього тексту та його інтерпретування [102]. Художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики полягає у тому, що людина проявляє своє ставлення до художнього явища після його осягнення та розуміння. Таким чином, інтерпретування тексту (вербальне чи невербальне), так само як і прояв художньо-творчої толерантності, стає результатом не випадкових збігів чи нав'язаних суспільством стереотипних суджень, а особистим надбання інтерпретатора.

У розумінні герменевтики мистецтва Ф. Шлейермахер підкреслював, що для розуміння мистецтва потрібно відновити початкову направленість твору, тобто провести відновлення первісного стану, який закладав у твір митець, що посприяє розумінню первісного значення художнього твору, та захищати його від помилкового розуміння та фальшиву актуалізацію [33, с. 217]. Однак Г.-Г. Гадамер та Г. Гегель не підтримували такого підходу, стверджуючи, що відносно, повернене з минулого життя не тотожне початковому життю, а сутність історичного духу полягає не в відновленні минулого, а в *мислячому опосередкуванні з сучасним життям* [33, с. 220].

Таким чином, у контексті герменевтичного підходу можемо стверджувати, що художньо-творча толерантність має формуватися на основі пристосування творів мистецтва до сучасних реалій життя. З однієї сторони, для того, щоб зрозуміти принципи побудови твору, специфіку жанру та тематику художнього твору, потрібно зануритися у контекст його створення, дізнатися про особистість автора, який написав цей твір, дізнатися про історичні передумови зародження задуму твору. Але, з іншої сторони, ми ніколи не зможемо в повній мірі оцінити художні тенденції минулого і наше розуміння твору буде базуватися на основі сучасного досвіду, образи, які утворюються за допомогою уяви, також є осучасненими. Тому художньо-творча толерантність особистості може допомогти «стерти» елементи непорозуміння при перетину культур та цінностей минулого та сьогодення.

У ракурсі нашого дослідження важливим є твердження про те, що «метою освіти представники герменевтики вважали пізнання учнем чужого досвіду, прийняття його і трансформацію у свій особистий досвід» [99, с. 27-28]. Таким чином, розуміння герменевтики в освітньому просторі, співпадає з нашим уявленням про ідеальне навчальне середовище для формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Але у художній творчості досвід (як категорія герменевтики) має інший ціннісно-смысловий контекст. Так, людина, поринаючи у світ художнього твору, емпатично співпереживає тій дійсності, яку створив автор, але вона і "відсторонюється" від цієї дійсності. Внаслідок цього

художній твір постає перед реципієнтом як споглядальний, завершений у собі світ. Таким чином можуть виникати ситуації, коли твір не є співзвучним до дійсності особистості, яка в даний момент перебуває у контакті з ним, але задля запобігання виникнення художньо-естетичного конфлікту людина повинна проявити художньо-творчу толерантність як акт прояву поваги до мікросвіту, представленого у творі.

Художньо-творча толерантність є результатом проходження людиною герменевтичного кола у розумінні художнього тексту. Герменевтичне понятійне коло – це «процедура, коли використовується невербалізоване попереднє знання і досвід реципієнта та певних евристик розуміння тексту» [80, с. 144]. Розуміння постає у вигляді спіралі, що включає взаємозв'язок цілого та частин, які поділені на цикли. Кожен цикл постає як етап у розумінні тексту, а ланцюг циклів складає весь процес осягнення сутності художнього тексту. Сутність цих витків (циклів) проявляють у герменевтичному аналізі тексту за сукупності опозицій, а саме пояснення-розуміння, знання-пізнання, пізнання-розуміння, розуміння-час [80, с. 145]. Таким чином, при проходженні герменевтичного кола людина краще розуміє художній текст, що проявляється в осмисленому інтерпретуванні твору та формуванні у неї художньо-творчої толерантності.

Сутність інтерпретації музичного твору як прояву розуміння тексту на герменевтичних засадах залежить безпосередньо від особистісного досвіду інтерпретатора у спілкуванні з мистецтвом [99, с. 17; 103]. Дійсно, чим більше людина дізнається сама, тим важливішим для неї є набутий досвід, тим більше вона його цінує. Асоціації, які виникають в особистості під час отримання нової художньої інформації, сприяють її глибшому розумінню та кращому запам'ятовуванню, а персоніфіковані знання завжди легше використати у подальшій практичній інтерпретаторській діяльності. На основі власного досвіду формується і художньо-творча толерантність, яка стає особистісним надбанням і залежить від індивідуального ставлення людини до різних художніх явищ.

Таким чином, художньо-творча толерантність у контексті герменевтичного підходу стає результатом осмисленого аналізу художнього тексту, його розуміння

та інтерпретації. Як і герменевтичний аналіз тексту, художньо-творче толерантне ставлення особистості до творів залежить лише від внутрішніх психологічних та ментальних особливостей людини, її досвіду спілкування з мистецтвом, володінням знаннями про «світ» художніх образів як окремої культурної епохи чи твору, так і мистецтва загалом.

*Компетентнісний підхід* до вивчення сутності художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики стосується визначення ролі даного феномену у контексті надбання студентами низки компетентностей, якими він має володіти у результаті професійної діяльності. Художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики може проявлятися під час художньої діяльності особистості, метою якої є створення, презентація, репродукція, інтерпретація, сприйняття творів мистецтва. У процесі даної діяльності майбутній вчитель музики має проявляти володіння відповідними компетентностями. Питання виділення, обґрунтування та формування важливих компетентностей особистості в сучасній мистецькій освіті цікавило багатьох учених, хто займався проблемою удосконалення навчально-методичного забезпечення навчання студентів (С. Грозан [42; 43], Л. Масол [86], О. Олексюк [98], Г. Падалка [112], Т. Пляченко [121; 122], О. Реброва [126; 127], О. Ростовський [132], В. Черкасов [184], О. Щолокова [199] та ін.).

Компетентнісний підхід передбачає визначення уміння використання знання та інформацію задля виконання професійних обов'язків та життєво необхідних функцій [109, с. 55]. С. Грозан зазначає, що при визначенні базових компетенцій майбутнього вчителя музики за основу можна брати основні види музичної діяльності на уроці музики у школі, до яких належать сприймання, виконання, створення та оцінювання музики. Відповідно, вони знаходять відображення у когнітивно-перцептивній (наявність музично-теоретичних, технологічних і методичних знань), практично-виконавській (визначається у сукупності музично-естетичного досвіду та музично-виконавських умінь), творчій (проявляється в інтерпретаційній, імпровізаційній, проектувальній діяльності, а також через творчу самостійність особистості), ціннісно-

орієнтаційній (формування ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів тощо) компетенціях студентів [42; 43].

Серед компетентностей, якими повинен володіти майбутній вчитель музики, О. Реброва називає художньо-операційну (когнітивну), яка має психолого-педагогічну, художньо-естетичну, музично-стильову складові; художньо-творчу (виконавську), до якої входять музично-виконавська, художньо-інтерпретаційна, творчого розвитку і саморозвитку; проектно-інноваційну (мобілізаційну), що складається із музично-педагогічної, методико-технологічної, проектно-інноваційної компетенції; духовно-інтенціональну (аксіологічну), яка передбачає володіння особистістю художньо-комунікативною, емотивно-почуттєвою, фахово-мотиваційною складовими [126, с. 222-223]. Л. Масол до важливих компетентностей особистості у мистецькій освіті відносить особистісні, соціальні та функціональні компетентності. І. Ревенко доповнює цю класифікацію мотиваційною компетентністю [87; 128].

О. Олексюк обґрунтовує мистецьку компетентність у сфері мистецької освіти, яка є синтезом «*знань* з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема музичного, художньо-творчих *умінь* в галузі виконавства та *досвіду* практичної художньо-освітньої діяльності, що дає змогу майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати і реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал» [100, с. 214].

Ши Цзюнь-бо стверджує, що саме завдяки володінню мистецькою компетентністю майбутній вчитель музики матиме змогу розкрити свій творчий потенціал, розширити знання та досвід спілкування з сучасним мистецтвом [192, с. 21]. Автор визначає мистецьку компетентність як системну та інтегративну якість майбутнього вчителя музики, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, до засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики у художньо-виховній роботі зі школярами [192, с. 30]. Дослідник наводить перелік складових

мистецької компетентності, які визначають її сформованість у майбутнього вчителя музики: володіння знаннями з мистецтвознавства та методикою викладання музичного мистецтва; наявність у нього художньо-творчих умінь в галузі музичного виконавства; визначення набору важливих особистісних якостей (приси характеру, ціннісні орієнтації, здібності тощо); досвід практичної діяльності; здатність до самостійної фахової діяльності.

І. Ревенко визначає художньо-естетичну компетентність вчителя як «обізнаність у галузі мистецтва, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності. Під художньо-естетичним потенціалом розуміємо: певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму; розуміння єдності форми та змісту тощо» [128].

О. Семенова вивчає особливості художньо-творчої компетентності у сфері мистецько-педагогічної освіти і трактує її як «здатність (*майбутнього вчителя образотворчого мистецтва* – Н.С.) до неперервного збагачення власного візуального досвіду, розвитку естетичного смаку й спеціальних здібностей, поповнення знань, удосконалення вмінь і навичок з художнього формотворення засобами композиції в практиці активного продукування оригінальних за змістом, технічно майстерних та об'єктивно-ціннісних творів» [138].

Отже, існує безліч професійних компетентностей фахівця у сфері мистецької освіти, які відображають педагогічну, комунікативну та творчу складову діяльності вчителя художньо-естетичних дисциплін. Однак, в жодному із трактувань компетентностей, якими повинен володіти майбутній вчитель музики, не зазначено володіння ним толерантністю до творчої самореалізації Іншого у мистецтві та засобами мистецтва у навчальному середовищі. Тому ми визначаємо необхідність виділення окремого різновиду серед професійних компетентностей майбутніх учителів музики, а саме компетентність художньо-творчої толерантності. Вона проявляється у здатності особистості до осмисленого



сприйняття та прийняття Іншого через призму художньо-естетичних явищ, які виражаються у співставленні своїх художніх вражень та вподобань, поглядів та смаків із аналогічними формуваннями свідомості інших; це повага та прагнення особистості зрозуміти сутність твору мистецтва або іншого художнього явища та спрямувати свою критику у об'єктивне русло. Даний феномен проявляється в особистості у її неупередженому ставленні до мистецьких явищ (творів, художніх напрямків тощо) та учасників творчого процесу (митець, виконавець, слухач та ін.). Сформована компетентність художньо-творчої толерантності є ознакою багатогранної освіченої особистості, яка любить мистецтво, досліджує його і займається активною творчою діяльністю.

Сформованість в особистості цього виду компетентності проявляється у покращенні розуміння ідеології різних видів мистецтва, здатності особистості до культурної інтеграції та інтернаціоналізації, здатності до швидкої адаптації у різних творчих умовах та уміння знайти компроміс, сприяє підвищенню комунікативного потенціалу особистості через художній діалог з мистецтвом та іншими людьми, поглибленню знань та розширенню способів творчого самовираження і самовдосконалення, стимулює розвиток креативного, аналітичного та критичного мислення, уяви та ін. Наявність у людини компетентності художньо-творчої толерантності передбачає її відкритість до отримання нового художнього та культурного досвіду; володіння міжпредметними знаннями та здатність користуватися ними; соціальну активність та чітко визначені ціннісні та художні пріоритети.

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми визначення сутності толерантності особистості показав, що раніше вчені детально не розглядали окреслений феномен у художньо-естетичній сфері і обмежувалися лише вивченням особливостей його прояву у полікультурному середовищі при взаємодії з різними традиціями чи фольклором. У результаті вивчення механізмів прояву толерантних інтенцій саме у мистецькому освітньому ракурсі нами було визначено необхідність формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики.

Таким чином, художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики розглядається нами у контексті: 1) формування толерантності як моральної якості (чесноти), індивідуального світоглядного надбання особистості, адже толерантність не може бути нав'язаною, людину не можна примусити бути толерантною; ця якість має бути осмисленою та лягти в основу поведінки людини (антропологічний та аксіологічний підходи); 2) розуміння та сприйняття «іншого» через художні та естетичні категорії, художні образи творів мистецтва, художній текст, який втілює цей образ в життя, із подальшою його вербальною чи музично-виконавською інтерпретацією (феноменологічний та герменевтичний підходи); 3) активної творчої діяльності та прагнення людини розширити свій кругозір, виконавський досвід, знання, уміння та навички тощо (компетентнісний підхід).

## **1.2. Структурні компоненти художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.**

Під поняттям «художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики» ми розуміємо інтегративну особистісну якість майбутнього вчителя музики, що проявляється через його сприйняття та розуміння образу Іншого у творі мистецтва (зокрема музичному), у процесі активного діалогу з мистецтвом, культурою, композитором тощо. Це осмислене ставлення особистості до художніх явищ і художньо-естетичних вподобань інших; уміння критично оцінювати художні явища, оперуючи власним досвідом спілкування з мистецтвом; зацікавленість у творчій діяльності та признання значимості художнього самовираження особи митця, виконавця та іншого реципієнта; орієнтування у мистецьких категоріях та специфіці розвитку різних видів мистецтв; уміння інтерпретувати художній образ твору, враховуючи особливості жанру, стилю, епохи та культурно-суспільних цінностей.

Оскільки *художньо-творча толерантність* є новим і раніше не досліджуваним поняттям, воно потребує комплексного обґрунтування, зокрема об'єкта, суб'єкта, функцій, компонентів визначеного феномену. Під поняттям «суб'єкт» найчастіше розуміють особу або явище, яка має активний вплив на

перебіг певних процесів, а під «об'єктом» передбачається сторона, на яку цей вплив здійснюється [118]. Але художньо-творча толерантність має специфічну сферу існування, яка проявляється не лише у фізичному контакті кількох людей, а й у процесі невербального спілкування людини з мистецтвом. Тому суб'єктом або об'єктом такої взаємодії може бути і нематеріальне явище, як то художні засоби виразності, художній задум автора, жанр у мистецтві тощо. Отже, первинні суб'єкти і об'єкти художньо-творчої толерантності можуть мінятися місцями у ході контакту, мати взаємний вплив на перебіг творчого процесу і його результат.

У зв'язку з цим серед *сторін*, стосовно яких може проявлятися художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики, ми визначаємо:

1) митця (композитор, художник, письменник, тобто людина, яка безпосередньо створює твір мистецтва та через який самовиражається);

2) виконавця (той, хто має безпосередній контакт з автором та його твором; інтерпретує художній задум митця у власному виконанні);

3) слухача (людина, яка сприймає твір, переживає його разом з композитором та виконавцем; той, на кого власне направлений процес створення та виконання твору мистецтва; той, хто оцінює художній твір);

4) художній образ (головна ідея, концепція, яка втілена автором у художньому творі; драматичний герой, з якими знайомляться та чию історію переживають виконавець та слухач під час художнього контакту);

5) культурну епоху (система цінностей, соціально-культурних традицій, які визначають зміст та ідеологію художнього стилю у мистецтві; без розуміння епохи і часу створення автором твору мистецтва неможливе його осмислення та конструктивний діалог).

Таким чином, формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики зумовлюється розширенням досвіду особистості у контактах із творами мистецтва (пасивних – через сприйняття творів, активних – у результаті безпосередньої інтерпретації твору), створенням умов для суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного художньо-естетичного спілкування студентів, розвитком поліхудожніх знань студентів та їх використання під час роботи над виконанням

художніх завдань, розвитком креативності майбутніх фахівців та спонуканням їх до постійної рефлексії та саморозвитку.

Для кращого усвідомлення сутності художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики варто також визначити, у чому полягає потилене утворення - художньо-творча інтолерантність особистості. Так, під інтолерантністю у загальному значенні розуміється нетерпимість, переконання, що одна система поглядів може мати більше значення за інші, неприйняття іншого через його переконання, відмінність у способі життя, вчинках тощо [106; 160]. На сучасному етапі розвитку суспільства поширена тенденція до акцентування відмінностей між людьми, а не їх спільних рис. Показниками інтолерантності є наявність негативних стереотипів, кепкування, дискримінація, остракізм, цькування, переслідування, приниження, сегрегація, репресії, розправа [89; 164].

Визначаємо, що художньо-творча інтолерантність характеризується наявністю у людини стереотипних суджень та відсутністю особистої аргументованої точки зору стосовно художніх явищ; несприйняттям та нетерпимістю до жанрового, художнього розмаїття мистецтва, культурних феноменів; байдужістю до естетичних переживань та смаків іншого, що проявляється у різкій критиці творчості та поглядів інших; нав'язуванням власної точки зору та власних смаків, заперечення свободи художньої самореалізації особистості; статичністю у культурному розвитку особистості, традиційністю та небажанням розширювати свій естетичний світогляд. Таким чином, подолання особистістю проявів художньо-творчої інтолерантності сприятиме підвищенню її комунікативної спроможності, розширить кругозір, збагатить художнім досвідом та позбавить консерватизму у естетичних поглядах.

Серед функцій художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики виділяємо: виховну (сприяє духовному зростанню особистості, розширенню естетичних смаків та поглядів, створенню внутрішньої мотивації до спілкування з мистецтвом); аксіологічну (забезпечує формування в особистості гуманістичних ціннісних орієнтацій, що проявляються у толерантній поведінці

стосовно художніх явищ та естетичних вподобань інших); емотивну (сприяє розвитку емпатійної сфери особистості, індивідуальному емоційному відгуку на художню інформацію та її наступної інтерпретації, а також уміння посприяти емоційній відкритості); пізнавальну (реалізується в отриманні нових поліхудожніх знань, орієнтуванні в поняттях, що визначають сутність художньо-творчої толерантності); креативну (забезпечує зростання творчої активності особистості, розкриття її креативності у процесі власної діяльності, сприяє розвитку інтерпретаційного досвіду та осмислення творів через власну художньо-творчу діяльність); феліцитологічну (від лат. *felicite* – «щастя»); полягає у досягненні особистістю задоволення від процесу художньої комунікації з творами мистецтва, щастя від спілкування з іншими, пізнання їх художньо-естетичного досвіду); консолідує (забезпечує усвідомлення власних художньо-естетичних суджень і переконань у контексті культурного досвіду поколінь, усвідомлення своєї індивідуальності у єдності з іншими індивідами).

У результаті аналізу досліджень з визначення сутності та структури феномену толерантності [22; 29; 38; 39; 41; 55; 68; 69; 85; 104; 106; 107; 144; 162; 163; 164; 186; 187] нами було визначено структуру художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, у якій ми виділяємо такі *компоненти*: мотиваційно-емоційний, когнітивно-інформаційний, творчо-діяльнісний.

Під *мотиваційно-емоційним компонентом* художньо-творчої толерантності ми розуміємо наявність у майбутнього вчителя музики мотивації до художньої діяльності, яка сприяє розвитку його художньо-світоглядних орієнтацій та готовності до діалогу з мистецтвом; дотримання моральних цінностей свого культурного осередку; спроможність до розуміння та емоційного сприйняття інших художніх традицій. На нашу думку, наявність в особистості емпатії, свободи самовираження, прагнення до гармонії, любові до мистецтва вдало характеризують перший компонент художньо-творчої толерантності. Показники мотиваційно-емоційного компоненту художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики представлено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

*Показники мотиваційно-емоційного компоненту  
художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики*

Компонент	Показники	Характеристики
Мотиваційно-емоційний	Емпатія	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до співчуття по відношенню до інших;</li> <li>– здатність «пропускати через себе» (співпереживати) художній зміст твору, погляди митця та іншого учасника художнього діалогу;</li> <li>– здатність до емоційного відгуку при сприйнятті інформації;</li> <li>– уміння захопити іншого, посприяти його емоційній відкритості</li> </ul>
	Любов до мистецтва	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розуміння важливої ролі мистецтва та механізмів його впливу на життя суспільства;</li> <li>– зацікавленість у пізнанні світу засобами мистецтва;</li> <li>– організація свого життєвого простору таким чином, що мистецтво стає стилем життя</li> </ul>
	Гармонія	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прагнення до порозуміння з іншими;</li> <li>– пошук єднання з художнім образом твору мистецтва;</li> <li>– здатність до «розчинення» власного «Я» у художньому творі</li> </ul>
	Свобода самовираження	<ul style="list-style-type: none"> <li>– право на вільне самовираження та визнання цього права за іншими;</li> <li>– свобода від різного роду упереджень;</li> <li>– наявна толерантність як світоглядна позиція;</li> <li>– покладання на власний художній потенціал, смаки та вподобання</li> </ul>

Мотиваційно-емоційний компонент художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики відображає емпатійну, мотиваційну та духовну складову особистості. Він сприяє розкриттю властивих людині моральних якостей, які вказуються на готовність студента до толерантного художнього діалогу. Прояв емпатійності особистості свідчить про її відкритість та емоційну розкутість, можливість самовиражатися за допомогою емоцій. Зрозуміти сутність художнього твору можна лише за умови проникнення в образ, задум автора, а

отже увійшовши в його емоційний світ. Таким чином, людина, яка здатна до емпатії має передумови для формування художньо-творчої толерантності.

Людина, яка володіє художньо-творчою толерантністю, вільна від нав'язаних суспільством упереджень та здатна самостійно робити узагальнення та висновки щодо художніх явищ. Майбутній вчитель музики повинен бути толерантним, адже без наявності в особистості усталеного відчуття поваги до іншого, терпимості до прояву культурних та соціальних відмінностей людей у повсякденному житті неможливий прояв поваги й в естетичному плані. Толерантна поведінка людини впливає на хід її думок, стиль життя, спілкування та життєві пріоритети. Тому можемо стверджувати, що художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики є результатом втілення його толерантного світогляду у художньо-естетичну сферу.

Художньо-творча толерантність є результатом вмотивованого спілкування з творами мистецтва. Так, можуть бути різні мотиви: пізнавальний інтерес особистості, бажання дізнатися про течії, жанри мистецтва, вивчити новий твір, дізнатися відомості про біографію митця тощо, роботодавець чи викладач вимагає від особистості володіння досвідом спілкування з мистецтвом та знаннями з питань мистецтвознавства, бажання підвищити свій престиж як фахівця в області мистецтва та мистецької освіти, для продуктивного спілкування у колективі чи з метою допомоги іншій людині потрібно володіти досвідом творчої діяльності та ін. Іншими словами, художньо-творча толерантність формується у людини під час чітко направленої діяльності на підвищення свого досвіду у контактах з творами мистецтва, підвищення обізнаності у сфері мистецтвознавства, адже лише зацікавлена особистість здатна до прояву толерантного ставлення до об'єкта (суб'єкта) своєї взаємодії.

Усі показники мотиваційно-емоційного компоненту художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики можна охарактеризувати наявністю у нього розвиненого духовного потенціалу. Духовність, за О. Олексюк, є сутнісною якістю людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим

долучити до духовного універсуму загальнолюдської культури [97, с. 12]. У свою чергу, сукупність людських якостей, здібностей та можливостей, які задають духовний вимір людському існуванню, актуалізують духовні сутнісні сили під час цілеспрямованої діяльності, концентруються в духовному потенціалі особистості [100, с. 16].

Художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики формується під впливом мистецтва, переймає той духовний потенціал, який закладений у кожному творі його автором. Так, О. Олексюк визначає потенціал мистецтва з трьох складових компонентів, а саме *естетичного* (міра можливостей актуалізувати естетичну силу мистецтва в реальній культурній ситуації та в надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог людини зі світом [100, с. 33]), *моральний* (міра можливостей актуалізувати моральні сутнісні сили мистецтва через здатність інтегрувати діалог людини з людиною як духовною цінністю [100, с. 36]) та *пізнавальний* (міра можливостей актуалізувати пізнавально-теоретичні сили мистецтва через здатність формувати духовну картину світу [100, с. 39]).

Отже, завдяки вивченню мистецтва майбутній вчитель музики вчиться розуміти світ та його духовні складові, що, у свою чергу, має важливе значення при формування толерантного світогляду та зокрема художньо-творчої толерантності. Духовно багата людина ніколи не буде засуджувати інших, вона завжди буде відкрита до нових знань та готова до підкорення нових шаблів духовного зростання. Одним з показників духовного розвитку, на нашу думку, є художньо-творча толерантність особистості.

*Когнітивно-інформаційний компонент* художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики передбачає наявність в особистості достатніх знань з історії та теорії мистецтва (музичного, зокрема), культурології; розуміння художніх знаків та орієнтування у контексті художніх образів; розвинуті пізнавальні якості, які б допомагали реалізовувати прагнення людини до саморозвитку та самовдосконалення; володіння навичками самостійної роботи та вирішення проблемно-пошукових завдань. Цей компонент характеризується рівнем обізнаності особистості, її кругозором, флексибельністю та критичністю



мислительних процесів, визнанням плюралізму художньо-естетичних смаків, а також здатністю (а головне бажанням) до саморозвитку тощо. Показники когнітивно-інформаційного компоненту художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики представлено у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

*Показники когнітивно-інформаційного компоненту  
художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики*

Компонент	Показники	Характеристики
Когнітивно-інформаційний	Обізнаність (кругозір)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння знаннями з мистецтвознавства, історії, філософії, культурології та інших гуманітарних дисциплін, пов'язаних з мистецтвом;</li> <li>– володіння знаннями з теорії та історії музики;</li> <li>– володіння мистецтвознавчим категоріальним апаратом</li> </ul>
	Флексибельність (гнучкість) та критичність мислення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– відкритість мислення, подолання стереотипів;</li> <li>– уміння легко «переключатися» на зміст та традиції епохи, стилю, жанру мистецтва;</li> <li>– здатність до осмислення інформації та прийняття протилежних точок зору;</li> <li>– здатність до обґрунтування власної позиції</li> </ul>
	Плюралізм	<ul style="list-style-type: none"> <li>– досягнення у власній творчості синтезу досвіду, ідеї попередніх поколінь із сучасністю;</li> <li>– здатність осмислювати об'єкт у множинності його зв'язків з іншими об'єктами та їх перспективами;</li> <li>– впевненість у правильності своїх дій та поглядів з припущенням існування протилежної точки зору</li> </ul>
	Саморозвиток	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прагнення до самовдосконалення у широкому значенні слова;</li> <li>– цілеспрямованість власної діяльності;</li> <li>– розуміння неосяжності культурного розмаїття, прагнення до отримання нових знань</li> </ul>

Так, когнітивно-інформаційний компонент художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики є результатом аналітичної діяльності людини над художнім текстом, з фактами, художніми образами тощо. Він вбирає в себе характеристики освіченої особистості, яка здатна вести конструктивний діалог на основі набутих знань. Така людина вікрита до нових вражень та нової інформації, вона не зациклюється на досягнутому, а прагне постійного самоудосконалення, розширювати свій художньо-естетичний досвід. Для ефективного формування художньо-творчої толерантності майбутній вчитель музики має зрозуміти її необхідність та доцільність у контексті свого особистісного становлення та професійного зростання зокрема. Лише за цієї умови даний феномен розкриється у людини в повній мірі.

Художньо-творча толерантність передбачає визнання особистістю плюралізму художніх суджень, розуміння особливостей розвитку мистецьких явищ у різний час, прояв поваги до художніх традицій за часовими та географічними характеристиками. Важливо, щоб майбутній учитель музики орієнтувався в тенденціях розвитку художніх напрямків і міг їх знаходити під час безпосередньої роботи над текстом твору, міг вербально та невербально інтерпретувати їх у своїй виконавській та педагогічній практиці. Володіння навичками користуватися інструментами аналітичного мислення, розуміти художні замисли, закладені у творах мистецтва та приймати їх сприятимуть до формування другого компоненту художньо-творчої толерантності студентів.

Результатом формування когнітивно-інформаційного компоненту художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики є його готовність до висунення критичних суджень. Ми вважаємо, що подолання суперечностей у художньо-естетичній сфері та прояв художньо-творчої толерантності особистості проявляється в аргументації своєї точки зору, умінні донести свою ідею та почути іншого (у вербальній чи невербальній комунікації). Бути толерантним означає бути впевненим у своїй інтерпретації художніх явищ, оскільки вона базується не лише на емоційному, інтуїтивному відчутті твору, а й на підґрунті міцних знань, які є надбанням особистості у процесі самоосвіти. Так, майбутній вчитель музики

отримує навички розуміти партнера по художній взаємодії (реально існуючого суб'єкта, автора твору, художнього образу втіленого у творі, тощо), з повагою ставитися до художньої самореалізації іншого у мистецтві.

Художньо-творча толерантність є результатом постійного самовдосконалення майбутнього вчителя музики. Людина, яка розуміє неосязність та плюралізм всієї культурної та мистецької інформації, яка накопилася протягом століть, але намагається вдосконалюватися, по своїй суті є толерантною. Адже признання права на помилку, визнання власної недосконалості, але прагнення стати кращим завжди стимулює людину до пошуку нових ідей, думок, фактів тощо. У цьому процесі буде проявлятися художньо-творча толерантність особистості, адже повага до іншого або його відображенні у художньому творі, уважне вивчення та аналіз з метою самовдосконалення є частиною становлення людини як індивідуальності.

*Творчо-діяльнісний компонент* художньо-творчої толерантності включає в себе музично-професійні якості, якими повинен володіти майбутній вчитель музики; практичні навички роботи над художнім твором; життєвий досвід безпосередньої комунікації особистості з різними видами мистецтв. До показників, які свідчать про вірогідність сформованості цієї складової у майбутнього вчителя музики, ми відносимо наявність у нього досвіду музично-творчої діяльності, спілкування з творами мистецтва, уміння здійснювати рефлексію, активності, креативності (таблиця 1.4).

*Таблиця 1.4.*

*Показники творчо-діяльного компоненту  
художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики*

Компонент	Показники	Характеристики
Творчо-діяльнісний	Досвід музично-творчої діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміння аналізувати зміст музичних творів та проводити аналогії з різними видами мистецтва;</li> <li>– набутий досвід пасивного (споглядання, прослуховування) та активного (гра на публіку) виконання музичних творів;</li> <li>– наявний виконавський та педагогічний репертуар з музичних творів різних жанрів та стилів, володіння музичними здібностями</li> </ul>

## Продовження таблиці 1.4

	Рефлексія	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до самоаналізу та самокритики, уміння сприймати зовнішню критику;</li> <li>– здатність до самостійного аналізу художніх творів;</li> <li>– використання досвіду та знань задля найбільш точної інтерпретації твору у контексті його художніх особливостей</li> </ul>
	Креативність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність до пошуку та реалізації нових рішень для поставлених завдань;</li> <li>– здатність до творчого самоствердження, готовність відстоювати та аргументувати своє художнє бачення;</li> <li>– уміння позитивно самовиражатися у творчому процесі, вживатися в образ, дивитися на світ «чужими очима» і при цьому залишатися собою</li> </ul>
	Активність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ініціативність у власній творчій діяльності, у підборі репертуару;</li> <li>– зацікавленість у пізнанні різних культур та традицій народів світу;</li> <li>– наявність активної життєвої позиції (ведення активного художньо-мистецького життя)</li> </ul>

Творчо-діяльнісний компонент художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики є надбанням безпосередньої активної роботи особистості з художнім текстом та його інтерпретації. У результаті сприйняття творів мистецтва, їх особистого осмислення та інтерпретування утворюється індивідуальний досвід художньої комунікації. На основі цього досвіду у людини формуються стійкі обґрунтовані художньо-естетичні переконання, які вона буде використовувати у подальшій творчій роботі. На нашу думку, художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики потребує серйозної практики пасивного та активного спілкування не лише з музичними творами, але й з іншими мистецтвами. Переймаючи засоби виразності, вивчаючи особливості відображення художнього задуму автором, втілення естетичних поглядів та культурних традицій через мистецькі явища, студенти пізнають не лише інших людей у мистецтві, але і вчаться розуміти себе та свої смаки.

Художньо-творча толерантність є надбанням особистості з активною життєвою позицією, яка прагне поповнювати своє життя враженнями та позитивними емоціями. Така особа відкрита для знайомства з творами різних жанрів та стилів, художніми інтерпретаціями інших людей, здатна на їх аналіз та проведення аналогій зі своїми вподобаннями. Самодостатня у творчому контексті людина готова до сприйняття критики та на основі власних естетичних орієнтирів вступати у дискусію, оперуючи не стереотипними аргументами, а власними умовиводами та поглядами.

Майбутній вчитель музики своєю діяльністю знайомить дітей зі світом мистецтва і має об'єктивно передавати художню інформацію; повинен зважати на вподобання своїх учнів; враховувати свої власні смаки, але не ставити їх над іншими; при цьому зважати на вимоги, прописані у навчальній програмі. Щоб узгодити всі ці компоненти у своїй роботі, на нашу думку, вчитель музики повинен бути креативним та направити свій творчий потенціал на самовдосконалення та розвиток у собі художньо-творчої толерантності.

Творчий підхід до роботи нині дуже цінується та заохочується, адже креативність долає упередженість та відкриває нові горизонти у вирішенні поставлених проблемно-пошукових завдань, з якими людина стикається кожен день у приватному житті та на роботі. Креативність по своїй суті передбачає те, що людина відкрита до нових вражень, вона признає свою недосконалість та шукає шляхи саморозвитку перш за все у собі, у своїй уяві. Тому, для ефективного формування третього компоненту художньо-творчої толерантності варто розширювати своє творче мислення, постійно підживлювати творчий інтерес через знайомство із художньою діяльністю інших.

Таким чином, описавши структуру художньо-творчої толерантності та показники кожного з її компонентів, бачимо, що даний феномен охоплює усі сфери особистісного становлення людини: вольову, емоційну, моральну, пізнавальну, діяльнісну тощо. Враховуючи специфіку фахової діяльності майбутнього вчителя музики, пропонуємо далі розглянути особливості формування цього феномену у студентів у процесі їх фортепіанної підготовки.

### **1.3. Особливості формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.**

Художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики є набутою якістю особистості, яка, на нашу думку, може формуватися у процесі його фахової підготовки. В основі цієї навчальної діяльності лежить стимулювання виконавського потенціалу студентів, яке полягає у роботі над технікою гри на інструменті (співу, диригування тощо), розучуванні музичних творів, їх інтерпретуванні та сценічного виконання, створенні власного педагогічного репертуару тощо. Фахова підготовка студентів музично-педагогічних спеціальностей полягає у забезпеченні студента необхідними знаннями та компетентностями з музично-теоретичних дисциплін (елементарна теорія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм, історія зарубіжної та української музики, музичний фольклор, методика викладання музики тощо), музично-виконавських дисциплін (гра на інструменті, концертмейстерський клас, вокал, диригування, хоровий, оркестровий, ансамблевий клас тощо), а також при вивченні спеціальних профільних дисциплін (звукорежисура, акторська діяльність, регентство та ін.).

Перелічені фахові дисципліни у тій чи тій формі представлені у навчальних планах музично-педагогічних спеціальностей, але вони не є вичерпними і можуть доповнюватися іншими напрямками роботи та фахового зростання майбутніх вчителів музики через впровадження спеціалізацій та спецкурсів. Однак, навчання гри на фортепіано у контексті інструментально-виконавського компоненту фахової підготовки студентів залишається незмінним.

Так, аналіз навчальних планів та програм вітчизняних вищих музично-педагогічних навчальних закладів (Інститути мистецтв та мистецькі факультети Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, Мелітопольського педагогічного

університету імені Б. Хмельницького, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та ін.), показав, що фортепіанна підготовка передбачає кілька основних напрямків: навчання у класі основного музичного інструменту (для студентів, у яких фортепіано є профільним інструментом), у класі додаткового музичного інструменту (для студентів, профільний музичний інструмент яких не фортепіано), проходження курсу концертмейстерської та акомпаніаторської підготовки, аранжування та імпровізації, читання з листа, навчання гри на електроклавішних інструментах, вивчення методики навчання гри на фортепіано тощо. Крім того, опанування студентами фортепіано продовжується на заняттях з хорового диригування, постановки голосу, методики викладання музичного мистецтва та ін. Таким чином, інструментально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музики пронизує усі види музичної, а отже і навчальної діяльності студента.

О. Березовська стверджує, що музично-виконавська підготовка «...забезпечує результативність музичного навчання, сприяє підвищенню рівня фахових знань, надає ефективності музично-виконавській діяльності, що полягає: з одного боку, в умінні освоєння тексту музичного твору, в оволодінні індивідуальними художньо-технічними навиками та вміннями, у тлумаченні ідеї художнього образу і проникненні у виразно-сміслову сутність музичної мови, у відборі виражальних засобів для найбільш точної передачі змістовного композиторського задуму, у досягненні еталону художньої цілісності виконання; з іншого боку, в осягненні різноманітності її видів, в активізації виконавської практики, у творчій самостійності виконавця, у психологічній готовності до діяльності, у набутті власного професійного досвіду» [16, с. 201-202].

М. Ярова дає характеристику сутності виконавської підготовки майбутнього вчителя музики як такої, що набуває ознак інтегративності та включає у себе «...систему знань щодо музичного мистецтва та видів музично-виконавської

діяльності; художньо-творчу пошукову діяльність щодо вирішення виконавських технологічних проблем; досвід емоційно-ціннісного ставлення особистості до дійсності, втіленої в творах музичного мистецтва; формування нових способів діяльності на основі вже відомих, що потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань і умінь; накопичення різноманітного за жанром та стилем художнього репертуару» [204, с. 372].

Отже, у виконавській діяльності майбутнього вчителя музики велику роль відіграє набуття досвіду як спілкування з мистецтвом, так і власне інтерпретування творів. Результатом такої діяльності очікується поліпшення виконавської техніки студента, але, крім того, з досвідом творчої роботи в особистості має формуватися художньо-творча толерантність. Уміння обґрунтовувати свої художні вподобання та виконавську інтерпретацію, толерантно ставитися до різних за жанром і стилем творів та засобів їх втілення, розширення виконавського репертуару та художнього кругозору також стануть основою для художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Зважаючи на це, ми вважаємо, що формування в особистості цього феномену доцільно проводити саме у процесі фортепіанної підготовки.

До основних завдань викладання дисципліни «основний музичний інструмент» як компоненту фахової підготовки майбутнього вчителя музики Т. Пляченко відносить: опанування технікою гри на музичному інструменті, оволодіння інтерпретаційними уміннями; розвиток музичних здібностей студента; формування педагогічного репертуару майбутнього вчителя музичного мистецтва та засвоєння методів роботи над музичним твором; формування виконавської манери та сценічної культури студента. Окремо ми хочемо підкреслити завдання, яке дослідниця визначає як *розвиток інтелектуальної, естетичної і духовної сфер особистості студента*, що полягає у «...розвитку мислення студента у процесі теоретичного аналізу твору: формування толерантності та емоційної культури студента – співпереживання, емпатія; розвиток навичок творчого спілкування – вербальна і невербальна комунікація» [122, с. 67].



Як бачимо, у визначенні присутнє поняття *толерантності*, яке існує у процесі інструментально-виконавської діяльності, тобто толерантність може формуватися та розвиватися на основі означеного виду музичної активності майбутнього вчителя музики. Толерантність проявляється не лише у загальному розумінні надбання соціальної комунікативної практики, але й у художньому спілкуванні також. Отже, художньо-творча толерантність як мистецьке явище є бажаною характеристикою майбутнього вчителя музики у його виконавській практиці.

Дослідники називають низку компетентностей, якими повинні оволодіти майбутні вчителі музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Зокрема, виділяють професійну, фахову, інструментально-виконавську, музично-виконавську компетентності. Особливістю процесу формування компетентностей майбутнього вчителя музики є те, що він направлений на саморозвиток та самоосвіту особистості. Тому, як зазначає Н. Мосенко, навчання на основі компетентнісного підходу створює студентам умови, які спонукають до саморозвитку, орієнтують їх на творчу діяльність, формують у них потребу до самоосвітньої діяльності [92].

Професійна компетентність музиканта-інструменталіста складається з *музично-слухової* (розвиток емоційної сфери виконавця, його емоційну реакцію, міру емпатійного проникнення в художній образ), *музично-граматичної* (формування системи художньо-естетичних цінностей, поповнення банку музичних знань, активізація раціонально-логічного мислення, дослідницькі навички, підвищення культури вербального спілкування тощо), *музично-виконавської* (оволодіння музично-виконавськими прийомами і способами організації виконавського апарату, конкретизацію музично-слухових уявлень, активізацію художньо-образного мислення, емоційно-вольової сфери, артистичних якостей, підвищення культури невербального спілкування) та *музично-педагогічної* (актуалізація загальних і спеціальних музичних психолого-педагогічних знань, удосконалення навичок вербальної та невербальної

комунікації, оволодіння організаційно-управлінськими вміннями, підвищення мотивації музично-педагогічної діяльності) компетентностей [30; 203].

Т. Пляченко, досліджуючи фахові компетентності майбутнього вчителя музики, називає інструментально-виконавську як одну із найважливіших, оскільки вона «характеризує готовність до вільного використання музичного інструмента (інструментів) у професійній діяльності в середніх загальноосвітніх навчальних закладах» [121, с. 148-149]. Серед компетенцій дослідниця називає: програмово-репертуарну, технічно-виконавську, інтерпретаційну, інструментально-методичну, концертмейстерську, сценічну.

О. Горбенко визначає музично-виконавську компетентність майбутнього вчителя музики як динамічну інтегровану систему, яка включає в себе здатності інструменталіста зрозуміти сутність музичного твору, інтерпретувати його, оволодіти технікою художнього виконання, мобілізувати вольові якості емпатійно-художнього перевтілення, імпровізації та композиторської творчості, рефлексивно-оцінювальної діяльності, критичного мислення, самоаналізу та самооцінки [37].

Отже, серед усіх компетентностей майбутнього вчителя музики, які формуються у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів, простежується спільна мета – формування фахівця, здатного сприйняти, проаналізувати, опрацювати та інтерпретувати музичний текст. У цьому процесі відмічається особливе значення вольових якостей виконавця, його емпатійна здатність та комунікативність. Однак дослідники не виділяють толерантність як важливу якість компетентного музиканта-виконавця, що, на нашу думку, варто переглянути.

Під час набуття описаних вище компетентностей майбутній вчитель музики постійно перебуває у художньо-естетичному діалозі з мистецтвом, композитором, аудиторією тощо [30]. Паралельно із набуттям технічних навичок виконавця-інструменталіста студент розвивається духовно та інтелектуально, отримує досвід спілкування з культурними та мистецькими феноменами, що безумовно впливає на формування його цінностей, життєвих орієнтирів, естетичних смаків та

вподобань. Майбутній учитель музики вчиться розмірковувати та критично оцінювати як художні явища (музичні твори, жанри, епохи тощо), так і себе у них. На основі цих процесів відбувається саморозвиток особистості студента в цілому, не лише як виконавця-інтерпретатора, а як освіченого та досвідченого фахівця, який має володіти художньо-творчою толерантністю. Таким чином, ми простежуємо вплив процесу фортепіанної підготовки на становлення художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, яка не вирішує технічної сторони виконавства музичних творів, але стимулює до виконавської відкритості особистості, бажання розширювати свій репертуар, втілення художніх задумів через інтерпретування.

Н. Гуральник визначає чотирьохкомпонентну структуру навчання гри на фортепіано, яка включає теоретичну (реалізується в ході індивідуальних занять з кожним студентом залежно від його здібностей та довузівської музичної підготовки); методичну (відповідає специфіці навчання гри на фортепіано); практичну (здійснюється в ході індивідуальних аудиторних занять в процесі вивчення музичних творів і їх художнього виконання) та самостійну роботу студентів (реалізується в конкретних завданнях для самостійного опанування в позааудиторних індивідуальних заняттях) [44].

В основу навчання гри на музичному інструменті покладено оволодіння людиною навичками роботи над музичним текстом, розучування музичних творів та їх відтворення у власній інтерпретаційній діяльності. Першим етапом є виконавський аналіз музичного твору, який передбачає проведення музично-теоретичного аналізу нотного тексту, визначення форми, жанру, стилю, темпоритмічних, динамічних особливостей та складнощів, кульмінацій тощо. На даному етапі відбувається ескізне виконання твору. Другий етап включає детальний розбір фрагментів твору, безпосередню роботу над складними частинами, відпрацювання техніки виконання нотного тексту. Третій етап направлений на безпосереднє художнє виконання музичного твору. Тут виконавець проводить роботу над засобами виразності, «шліфуванням» темпу, штрихів та художніх нюансів [114, с. 42-44].

Зважаючи на зміст фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, ми визначаємо, що художньо-творча толерантність особистості може проявлятися на аналітичному та інтерпретаційному етапах роботи над музичним твором. Відпрацювання технічних складнощів над текстом потребує від виконавця значних вольових зусиль, прояву технічної вправності та володіння розвиненими музичними здібностями. Однак вибір репертуару, грамотний аналіз тексту, відчуття жанру та стилю музичного твору, відтворення художнього задуму, який базується на глибокій емоційності та широкій обізнаності інтерпретатора, потребує прояву від нього в більшій чи меншій мірі художньо-творчої толерантності.

Отже, у контексті фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики ми звертаємо увагу на розкриття особливостей прояву художньо-творчої толерантності студентів у поєднанні з якостями успішного виконавця, які стосуються його духовно-ціннісного зростання. Д. Надирова називає виконавську діяльність ефективною у «формуванні та удосконаленні експресивних якостей особистості», серед яких дослідниця називає уміння емоційно висловлюватися, відкривати перед іншими свої почуття та переживання [95, с. 15]. Ці уміння важливі під час комунікації людини з оточуючим світом, у подоланні суперечностей та конфліктів з іншими. Під час гри на музичному інструменті людина вчиться доносити свої художні замисли, ідеї, почуття, «прагне бути зрозумілим іншими», реалізує потребу в отриманні емоційного відгуку на свої переживання зі сторони інших [95, с. 16].

До таких якостей ми відносимо й художньо-творчу толерантність особистості, яка також характеризується емоційною відкритістю, готовністю зрозуміти іншого через його художньо-естетичні вподобання та самовираження, направлена на подолання непорозуміння, утворення зацікавлення та поваги під час художньої комунікації між людьми та мистецтвом. Отже, художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики може формуватися у контексті фортепіанної підготовки.

Досвід музично-виконавської діяльності студентів вузів культурно-мистецького спрямування покладено в основу дослідження О. Хлебнікової [177]. Дослідниця визначає досвід музично-виконавської діяльності як сутнісну характеристику особистості виконавця, що відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, який досягається шляхом глибокого освоєння музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок пізнання, виконання музичного твору і вивчення виконавського досвіду відомих музикантів [177, с. 11].

При трактуванні досвіду музично-виконавської діяльності дослідниця не використовує термін *толерантність*, але науковець підкреслює необхідність постійного аналізу виконавцем «...якості відтворення жанрово-стильових ознак, музичної форми, глибини відображення задуму автора, ...відповідності реального звучання авторському нотному тексту твору, якості виконання попереднім музично-слуховим уявленням виконавця, якості виконання еталону звучання... корекцію виконання з метою наближення до передбаченого ідеалу звучання» [177, с. 11-12]. Іншими словами, виконавець повинен намагатися досягти якомога якіснішої інтерпретації музичного твору, зберігаючи при цьому характерні ознаки даного жанру та епохи, яка б, крім того, віддзеркалювала особисте ставлення музиканта. У цьому поясненні простежується ідея художньо-творчої толерантності виконавця, що свідчить про необхідність її формування у процесі музично-виконавської підготовки студентів.

Важливою характеристикою сучасного вчителя мистецьких дисциплін, як стверджує О. Щолокова, є його художня освіченість, наявність компетенцій у різних галузях мистецтва для здійснення своїх професійних функцій, в тому числі просвітницької. Художня освіченість трактується як професійне явище, що проявляється в умінні читати та аналізувати художні тексти, синтезувати мистецькі явища; воно включає знання особливостей жанрів, елементів та фактур [199].

На думку М. Безуглої художня освіченість є значущий компонент духовно-культурної цінності освіти, що представлений «...сукупністю фізичних, розумових, емоційних і творчих здібностей, умінь і навичок, спрямованих на

розвиток у студентської молоді певних якостей: культуротворчого ставлення до дійсності, плідної уяви, емоційності, духовно-культурної і духовно-моральної відповідальності, гнучкості, критичності і широти мислення, культуротворчої ініціативності, почуття самостійності, здатності до адаптації і сприйнятливості до інновацій, свободи думок і дій, що загалом характеризують молоду людину як гармонійну, різнобічно розвинену, мислячу, освічену, духовно-культурну, творчу особистість. Крім того, залучення студентів до культурної спадщини минулого, стимулювання їх активної участі у творчій діяльності, розвиток художньої освіти сприяють більш плідному засвоєнню досліджуваного матеріалу» [15, с. 9].

О. Щербініна підкреслює відображення індивідуального та загальнолюдського «досвіду духовного життя», яке може проявлятися у музично-виконавській діяльності майбутніх учителів музики [197, с. 196]. Так, дослідниця відзначає, що формуванню творчої особистості виконавця сприяє включення в зміст фортепіанної підготовки музиканта поліхудожніх та культурологічних компонентів, впровадження принципу художньої інтеграції. Цей підхід до удосконалення фортепіанного навчання майбутніх учителів музики є доцільним і у контексті формування у студентів художньо-творчої толерантності, оскільки розвиває у них виконавський досвід, розвиває креативність та сприяє розширенню художнього та культурологічного кругозору.

Таким чином, художньо-творча толерантність може бути сформована у художньо освіченої людини, яка орієнтується у культурному та мистецькому просторі. Інструментально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музики сприяє зростанню освіченості особистості, адже позитивно впливає на розвиток усіх названих науковцями здібностей і, відповідно, має вплив на формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

Кожен виконавець, як стверджують дослідники [27; 117], повинен володіти не просто технікою гри на інструменті, але й «проникати» у художній світ кожного музичного твору, любити його і докладати духовних зусиль у втіленні образу. Зокрема, В. Петрушин відмічає, що особливістю виконавського процесу є взаємозв'язок художнього переосмислення образу та виконавської майстерності.

Така закономірність проявляється в залежності від того, на що музикант опирається при грі музичного твору: чи спершу він детально аналізує художній посыл композитора і образний світ твору, і вже продуманій стратегії підпорядковує виконавський апарат; чи навпаки, механічно відіграє текст і залежно від якості виконання перед слухачами відкривається музичний зміст [117, с. 97-98].

Безцільна технічна гра на інструменті, коли музикант перебуває у стані «спортивного азарту», не може бути творчою. Художня творчість, хоч і має емоційне забарвлення і безпосередньо пов'язана з вираженням переживань, однак характеризується наявністю інтелектуальної складової [49; 56]. Ідея, образ, сюжет твору потребують повного включення свідомості виконавця у його внутрішню будову. Іншими словами, музикант повинен мати чітке уявлення про те, що він збирається втілювати у своїй діяльності.

М. Каган визначає різновиди творчості у музичній діяльності. Так, *композиторська творчість* «народжує» твір, який має художню цінність. Така художня діяльність є складною і досі вивчається психологами у різних аспектах. Але сам по собі музичний твір у формі нотного тексту не несе повного ціннісного навантаження, яке вкладає в нього виконавець. Так виникає інший вид музичної творчості - *музично-виконавський*. Він характеризується суб'єктивністю, оригінальністю та ситуативністю. Музично-виконавська творчість залежить від особистості виконавця: рівня його майстерності, психічних та фізіологічних особливостей, рівня інтелектуального розвитку та світогляду. Враховуючи всі перелічені фактори, виконання художнього твору матиме суто індивідуальне забарвлення [61, с. 346-358].

Ще одним різновидом творчої діяльності у музичному мистецтві є *слухацька творчість*, яку виконують слухачі. М. Каган стверджує [62, с. 297], що автор твору завжди надає своїй аудиторії *свободу співтворчості, співпереживання та удосконалення* художніх образів. У сучасному світі все більшої популярності набуває *посткомпозиторська творчість* (мистецтво аранжування, звукорежисури тощо). В основі посткомпозиторської творчості

лежить перевтілення вже існуючого художнього образу у новий художній простір, переосмислення та креативна адаптація музичних текстів, створення нових мистецьких продуктів із вже створених композитором творів.

Зарубіжні дослідники (П. Бурнард, Д. Елліот, Б. Меркер та ін.) визначають креативність (творчість) як розумову діяльність, у результаті якої утворюються нові ідеї та поняття, або нові взаємозв'язки між вже існуючими ідеями та поняттями [221]. Б. Меркер розглядає креативність через призму безпосередньої активної творчої роботи музиканта-виконавця. Дослідник визначає види музичної креативності у залежності від: 1) умов музикування (при виконанні у реальному часі («performance») чи при підготовці до виконання («preparation»)) та 2) змісту музичної діяльності (створення нового музичного тексту («novelty») чи дотримання існуючих традицій («fidelity»)) [218, с. 29]. Таким чином, музична креативність може проявлятися в *імпровізації* (включаючи роботи за взірцем, на основі попереднього виконавського досвіду чи створення абсолютно нової музики) [218, с. 26], *композиторській творчості* (яка включає у себе пошук, розробку, варіювання та кінцевий вибір нових музичних структур) [218, с. 28], а також через *інтерпретацію* та *художнє вираження* музичного тексту.

П. Бурнард [208] наголошує на тому, що впровадження вчителем музичної креативності у навчальний процес і використання її педагогічного та естетичного потенціалу має бути не лише у одному виді практичної роботи (написання музики, створення партитури тощо), а у єдності всіх її різновидів. Так, дослідниця виділяє індивідуальну (*individual*), загальну (*communal*), колективну (*collective*), спільну (групову) (*collaborative (group)*), виконавську (*performance*), символічну (*symbolic*), емпатичну (*empathic*), міжкультурну (*intercultural*), міждисциплінарну (*interdisciplinary*), комп'ютерну (*computational*), цифрову (*digital*) креативності.

Крім того, П. Бурнард розглядає вплив, який здійснює креативність на формування і розвиток художніх суджень особистості. Естетичні оцінки виносяться людьми, стверджує дослідниця, скоріше в залежності від їх індивідуальних життєвих позицій та поглядів, ніж стосовно безпосередньо самих художніх об'єктів. Це твердження співпадає з нашим розумінням художньо-



творчої толерантності особистості, адже узагальнюють ставлення людини до мистецтва та творчості інших.

Дослідники [206; 208] звертаються до теорії креативності, яку розробив американський психолог М. Чиксентмихаї. Вивчаючи сутність щасливої, творчої, гармонійної людини, вчений окремо визначив особливості креативної особистості, яка відрізняється від звичайної здатністю до адаптації, комплексного мислення, поєднання протилежностей та своєї «множинності» (у протизвагу індивідуалізації) [213]. Зокрема, М. Чиксентмихаї називає 10 характерних рис креативної особистості, до яких належать: 1) поєднання енергійності та розслабленості, 2) креативні люди розумні та одночасно по-дитячому наївні, 3) вони грайливі, але й дисципліновані (відповідальні/безвідповідальні), 4) вони наділені багатою фантазією та уявою, але й бачать межу реальності, 5) творчі люди, як правило, поєднують у собі риси екстравертів та інтровертів, 6) вони одночасно сором'язливі та гордовиті, 7) їм характерні гендерні ознаки чоловічої та жіночої статі, 8) вони бунтівники та у той самий час консерватори, 9) творчі люди дуже захоплюються своєю роботою, але також вони можуть бути надзвичайно критичними до себе і своєї творчості, 10) у них періоди страждань та творчих мук постійно змінюються періодами сильного задоволення від своєї праці [213].

Даний перелік особистісних характеристик активної творчої людини вказує на плюралізм та складність креативної діяльності, її суперечливу сутність. Проводячи паралелі із нашим баченням художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, хочемо відмітити, що розумітися у мистецтві та ставитися з повагою до всієї існуючої світової художньої спадщини, до нових течій та тенденцій дуже не просто. Художньо-творчо толерантна особистість, подібно до творчої особистості М. Чиксентмихаї, повинна бути багатогранною та гнучкою, уміти комунікувати із оточуючим світом без конфліктів; готовою до діалогу та самокритики; поєднувати в собі не лише фахівця у сфері мистецтва, але й бути відкритою до нових знань. Зважаючи на це, ми вважаємо, що розвиток креативної сторони особистості має прямий зв'язок із формуванням у неї

художньо-творчої толерантності, а отже дані якості взаємодоповнювані та у своїй єдності мають лише позитивний вплив на становлення успішного фахівця у сфері музичної освіти.

В основі музичної творчої діяльності лежить явище художньої інтерпретації. Л. Архіпова характеризує інтерпретацію як діяльність людини, яка через ознайомлення з текстом прагне спілкування зі світом [6]. Вчена описує структурні елементи явища інтерпретації, серед яких вона виділяє 1) об'єкт (текст, або Інше), 2) суб'єкт (людина, яка шукає шляхи реалізації тексту), 3) процес репрезентації (розкриття змісту, або результат).

У. Еко описує явище «агресивної інтерпретації», коли інтерпретатор бере на себе повноваження віднайти скритий сенс художнього твору, який може бути невідомим самому автору тексту [6, с. 155; 215]. У такому разі виникає «понад-інтенція», що виникає у людини, яка за основу інтерпретації бере власне бачення та ігнорує всі інші компоненти. Ми вважаємо, що такої інтерпретації потрібно уникати, адже вона є *інтолерантною* стосовно автора, художнього задуму, епохи, стилю тощо. Творчість у процесі інтерпретації передбачає свободу дій та засобів вираження свого розуміння, однак, разом з тим вона повинна чітко регламентуватися, бо інтерпретація може перерости у фарс.

Розкриваючи ідею обмеження інтерпретації У. Еко, Л. Архіпова називає три інтенції, які взаємопов'язані та повинні впливати на умови та зміст інтерпретованого тексту: 1) інтенцію тексту, 2) інтенцію автора та 3) інтенцію інтерпретатора. Письменник говорить про окрему сформовану реальність тексту, яка є оригінальною, чітко побудовано і самодостатньою. Вона не потребує «чужорідних понад-інтерпретацій», тобто домислів, які можуть порушити цілісність тексту [6, с. 155]. Отже, сам текст, написаний і продуманий автором, певним чином ставить межі інтерпретації, яким повинен слідувати інтерпретатор. Правильне прочитання художнього тексту стає однією з головних умов вдалої ненав'язливої, а у контексті нашого дослідження – *толерантної* інтерпретації.

Тобто, художній твір (у тому числі музичний) проходить три стадії творчого процесу: виникнення задуму, його осмислення та втілення. Виконавець дає

художньому творі «друге життя», вносячи нові особливості. Так виникає необхідність прояву у музиканта-співавтора *художньо-творчу толерантність* до композитора, його емоцій, думок, внутрішнього світу, який митець втілює у свій твір.

В. Москаленко розуміє інтерпретацію музики як мисленнєвий процес, у результаті якого прояви духовної діяльності людини набувають знакової або чуттєво-наочної форми. Автор підкреслює, що інтерпретація слугує інструментом комунікації та тлумачення вчинків, намірів людей, різних знакових систем, а також творів мистецтва. Творча діяльність інтерпретатора проходить два етапи, а саме розуміння музичного твору, коли і відбувається власне музичний «інтерпретаційний» аналіз (теоретична складова) та створення його переосмисленої власної версії [93, с. 108]. Тобто, інтерпретація не може бути випадковим явищем, а стає результатом ґрунтовної інтелектуальної роботи.

Дослідник виділяє та характеризує низку різновидів музичної інтерпретації, в залежності від характеру та мети творчої діяльності. *Редакторська інтерпретація* полягає у створенні нового варіанту нотного тексту вже існуючого музичного твору, відповідно до виконавських вимог. *Виконавська інтерпретація* направлена на індивідуальне прочитання та нове озвучення музичного твору. *Композиторська інтерпретація* є результатом переробки композитором художнього матеріалу чужого твору або його фрагменту. *Музикознавча інтерпретація* полягає у описанні музики засобами немuzичної мови [93, с. 109].

Т. Росул стверджує, що в інтерпретації музики необхідно враховувати багато факторів: історичне середовище; реальні обставини; уявлення, почуття інтерпретатора, викликані змістом музики; відтворення цілісності внутрішніх зв'язків; інтелектуальний рівень і технічну майстерність інтерпретатора; багатозначність авторського тексту; залежність від контексту; особисті якості автора й інтерпретатора [133].

І. Полубоярина аналізує явище інтерпретації як важливого елементу у процесі підготовки музично обдарованих студентів і наводить таке визначення художньої інтерпретації: «...структурований у виконавському часі та просторі

спосіб творчого спілкування особистості (Я) з Іншим-у-собі (з автором музичного твору)» [124, с. 70]. О. Шикирінська досліджує проблему інтерпретації у педагогічному вимірі і пропонує власне розуміння поняття *художньо-педагогічна інтерпретація* «... як тлумачення емоційно-сміслового змісту мистецького твору у певній культурно-історичній і особовій ситуації його сприйняття, що залежить від психологічних та інтелектуальних чинників особистості, наявності загально-педагогічних та спеціальних мистецьких знань» [193, с. 137].

І. Хотенцева визначає художню інтерпретацію як «...розуміння мистецтва, яке реалізовується у різноманітних актуально-творчих художніх формах» [178, с. 66], «...трактування продукту первинної художньої діяльності у творчому процесі виконання» [178, с. 67]. Автор підкреслює, що глибока художня інтерпретація передбачає не лише виконання нотного тексту, але й аналіз програмності твору, передумов його написання композитором, вивчення жанрових та стильових особливостей і т.д. Отже, перед безпосередньою інтерпретацією твору повинна бути проведена змістовна дослідницька робота [178, с. 68].

Характеризуючи інтерпретаційну діяльність майбутнього вчителя музики, І. Хотенцева називає гру на фортепіано однією з найбільш яскравих та корисних у дидактичних цілях. Вчитель, який володіє інструментом і здатен творчо відобразити художні образи твору, набуває більшої професійної вагомості та матиме кращий вплив на виховання учнів. Від рівня розвитку художньої свідомості педагога, його професіоналізму та майстерності, залежить наскільки вдалим буде реалізовано одне з головних завдань музичного виховання – залучення особистості до художнього світу музичних образів.

О. Ляшенко називає художню інтерпретацію творів мистецтва втіленням *художньо-творчої діяльності* [83], яка реалізовується у *три етапи*: сприймання твору, його осмислення та відтворення для аудиторії. Продовжуючи ідею, яку висуває дослідниця, ми можемо стверджувати, що на кожній з означених ланок виконавцеві потрібно проявляти *художньо-творчу толерантність*. Вона стосується 1) первинного ознайомлення з авторським текстом та художньо-

образним світом твору, 2) індивідуальної інтерпретації сприйнятої художньої інформації від композитора у власному розумінні, 3) якості та доречності відтворення твору перед аудиторією.

Тобто, ми можемо підсумувати, що *інтерпретацією* називають штучне нестійке утворення людської свідомості, яке не має постійної форми, вимагає від інтерпретатора значних інтелектуальних та вольових зусиль і є проміжною ланкою в існуванні художньої ідеї. Саме у процесі інтерпретації (вербальної та невербальної) музичного твору повинна проявлятися художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики. Ознаками її наявності стає широке коло виконавського репертуару студента, знання жанрових та стильових особливостей творів та їх реалізація у процесі вивчення та виконання музичних творів, аргументація художніх образів твору та проведення мистецьких аналогій тощо. У формуванні та відображенні художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності підкреслюється інтелектуальна сторона підготовки студентів до інтерпретування музичних творів. На основі знань, усвідомленого ставлення до художніх явищ, особистого толерантного ставлення особистості до даного музичного твору, композитора, епохи, відображається якість подальшого інтерпретування та виконання твору на публіці.

Виявлення художньо-творчої толерантності особистістю неможливе без її зацікавленості у мистецтві, наявності необхідних знань, умінь та навичок роботи з художніми (музичними) текстами. Технічні навички гри на музичному інструменті повинні розвиватися паралельно із інтелектуальною та емоційно-ціннісною сферою виконавця. Тому формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики буде ефективним саме у процесі фортепіанної підготовки, оскільки у ній поєднуються практична та теоретична складова, студенти вчаться розуміти художні задуми автора, самовиражатися через творче інтерпретування музичних текстів.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

На основі аналізу філософської, психологічної, соціологічної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури виявлено недостатній рівень вивчення феномену толерантності у мистецькій сфері. Визначено сутність поняття, як інтегративну особистісну якість майбутнього вчителя музики, що проявляється в осмисленому ставленні особистості до художніх явищ і художньо-естетичних вподобань інших; умінні критично оцінювати художні явища, оперуючи власним досвідом спілкування з мистецтвом; прояві зацікавленості особистості у творчій діяльності та визнання значимості художнього самовираження особи митця, виконавця та іншого реципієнта; орієнтуванні у мистецьких категоріях та специфіці розвитку різних видів мистецтв; умінні інтерпретувати художній образ твору, враховуючи особливості жанру, стилю, епохи та культурно-суспільних цінностей.

Теоретично обґрунтовано необхідність формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики на основі п'яти підходів, 1) як моральної якості (чесноти), індивідуального світоглядного надбання особистості, адже толерантність не може бути нав'язаною, людину не можна примусити бути толерантною; ця якість має бути осмисленою та лягти в основу поведінки людини (*антропологічний та аксіологічний підходи*); 2) у контексті розуміння та сприйняття «іншого» через художні та естетичні категорії, художні образи творів мистецтва, художній текст, який втілює цей образ в життя, із подальшою його вербальною чи музично-виконавською інтерпретацією (*феноменологічний та герменевтичний підходи*); 3) у результаті активної творчої діяльності та прагнення людини розширити свій кругозір, виконавський досвід, знання, уміння та навички тощо (*компетентнісний підхід*).

Узагальнено та визначено суб'єкти та об'єкти художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, до яких належать особа митця, виконавця, слухача, художній образ, культурна епоха. Описано основні функції художньо-творчої толерантності (виховна, аксіологічна, емотивна, пізнавальна, креативна, феліцитологічна, консолідуєча).

Уточнено компоненти поняття художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики та їх характеристик, а саме: мотиваційно-емоційний (наявність в особистості емпатії, духовності, свободи самовираження, прагнення до гармонії, любові до мистецтва та ін.), когнітивно-пізнавальний (характеризується рівнем обізнаності особистості, її кругозором, флексибельністю та критичністю мислительних процесів, визнанням плюралізму художньо-естетичних смаків, а також здатністю (а головне, бажанням) до саморозвитку тощо), творчо-діяльнісний (розвинені у студента музичні здібності, виконавський досвід, позитивну рефлексію, артистизм, активність, креативність, значний досвід у спілкуванні з творами мистецтва тощо).

Доведено, що художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики має формуватися на основі інтерпретаційної діяльності у процесі фортепіанної підготовки. Це проявляється в умінні особистості обґрунтовувати свої художні вподобання та виконавську інтерпретацію, толерантно ставитися до різних за жанром і стилем творів та засобів їх втілення, розширення виконавського репертуару та художнього кругозору. Все це стане основою для художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

Основні результати дослідження опубліковано в наукових працях автора [152], [153], [155], [156], [157], [159].

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **2.1. Принципи формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.**

Формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики повинно відбуватися під час вивчення ним фахових дисциплін у вищому навчальному закладі. Ми вважаємо, що активна творча діяльність студентів та їх безпосереднє спілкування з творами через інтерпретацію художнього тексту стануть найефективнішим способом формування у них художньо-творчої толерантності. Тому у даному дослідженні хочемо визначити та описати педагогічні принципи організації навчального процесу з метою ефективного формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики.

За О. Олексюк, до дидактичних принципів слід відносити принцип системного та послідовного навчання, усвідомленого засвоєння знань, міцності знань, доступності навчання, наочності навчання, індивідуального підходу, активності, єдності виховання, освіти і розвитку, зв'язку навчання з життям [98, с. 99-109]. В. Черкасов [183] крім зазначених вище до списку принципів навчання музики додає принцип науковості, неперервності, цілеспрямованості, диференціації, інтегративності, превентивності, гуманізації, толерантності. О. Рудницька [134, с. 80-85] наводить перелік принципів, на яких базується художня освіта: принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі, принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії, принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій, принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу, принцип спонукання до творчого самовираження.

Для досягнення розвитку педагогічної творчості та активізації художньо-естетичної діяльності майбутніх вчителів С. Сисоєва [142, с. 108-111] називає наступні принципи педагогічної творчості: принцип діагностики, оптимальності,



взаємозалежності, фасилітації, креативності, доповнення, варіантності, самоорганізації. Л. Масол, характеризує принципи інтегрованої мистецької освіти, окрім згаданих вище принципів виділяє принципи глобальної освіти (поєднання універсального, національного, регіонального компонентів змісту освіти та виховання), синергетичного та інтегрального характеру освіти та ін. [86, с. 38-42].

Формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики під час фахової підготовки студентів (зокрема інструментально-виконавської) повинне відбуватися у межах впровадження принципів навчання та виховання, які обумовлюють організацію освітнього процесу та доцільність використання методів та прийомів. Спираючись на дослідження провідних вітчизняних науковців, ми виділили низку основних педагогічних принципів формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, а саме: культуровідповідності, полікультурності, діалогічності, фасилітації, активності, художньо-творчої індивідуалізації, рефлексивності. Далі ми розглянемо кожен з них більш детально.

*Принцип культуровідповідності* у мистецькій освіті, згідно з О. Отич, долучає студентську молодь до світової культури, розкриває сутність процесу глобалізації та взаємозалежності країн та народів [110, с. 144]. Г. Падалка називає культуровідповідність «необхідною ознакою мистецької освіти в сучасних умовах, що зорієнтована на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності» [112, с. 149]. Продовжуючи думку науковців, ми вважаємо, що художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики залежить від розуміння ним самотності культурних явищ та їх впливів на розвиток мистецтва. Мистецтво – це дійсно соціальне явище, адже воно є результатом діяльності людей для людей і воно є віддзеркаленням культурної та національної ідентичності історичної епохи.

Таке бачення зближає принцип культуровідповідності з *принципом полікультурності*, в якому закладені засади формування та розвитку

толерантності майбутніх учителів музики. Впровадження цих принципів у навчальний процес слугуватиме поглибленню знань студентів з культури толерантної поведінки, що ляже в основу художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики. Опанування культурними цінностями свого та інших народів сприятиме творчому розвитку особистості, що стане для неї заохоченням до плідної художньо-творчої діяльності. О. Отич зазначає, що вивчення культурних особливостей різних соціальних угруповань дасть можливість не тільки розширити знання студентів, але й посприє кращому розумінню себе та самовдосконаленню.

Формування художньо-творчої толерантності на принципах культуровідповідності та полікультурності направлене на підготовку майбутнього вчителя музики до відповідальності, яку він бере на себе при інтерпертуванні творів мистецтва. Стаючи співавтором при виконанні твору, майбутній вчитель музики повинен перейняти “правила гри”, які були заведені у культурному середовищі, сучасному автору твору, проявляти розуміння та повагу. Майбутній вчитель музики повинен бути гнучким та толерантним, адже його “співрозмовниками” є видатні композитори та авторитетні митці, творчу мотивацію яких йому потрібно осягти та “пропустити через себе”.

*Принцип діалогічності* має важливе значення в освітньому процесі, адже саме діалог сприяє найкращому обміну інформації, комунікації та взаємозв'язку між людьми. Педагогічний діалог може проявлятися не лише як суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем та студентом, між студентами у групі, але і між особистістю та мистецьким твором (М. Бахтін, О. Отич, О. Рудницька та ін.) [110, с. 148]. На думку вчених, діалог спонукає студентів до кращого розуміння культурного розмаїття у сучасному світі, осягнення їх спільних та відмінних рис, допомагає у самовираженні та становленні особистості майбутнього вчителя музики у полікультурному середовищі. Навчити майбутнього вчителя музики вести діалог не лише з суб'єктами, але й об'єктами творчого процесу, слухати та розуміти співрозмовника (чи то людину, чи то

художній образ твору), співпереживати йому, означає розкрити його творчу індивідуальність, підвести до осмисленого музикування.

Принцип діалогічності дозволяє розкрити творчий потенціал особистості кожного студента, направити його творчу енергію, знання, навички на коректне виконання творів різних жанрів та стилів. Вправління у виконанні творів, обговорення методів, прийомів, творчих характеристик різних творів, вираження власних поглядів у процесі комунікації з викладачем, іншими студентами, невербальне спілкування з митцями, композиторами, виконавцями, художніми образами тощо. Ми вважаємо, що окреслені напрямки впровадження принципу діалогічності по своїй суті вже несуть ознаки толерантної взаємодії і тому є обов'язковими у формуванні художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

*Принцип фасилітації.* Термін «фасилітація» у педагогіці та психології досліджується багатьма науковцями (І. Авдєєва, О. Андрєєва, О. Врубльовська, О. Левченко, Г. Межина, О. Фісун, О. Шахматова, К. Шевченко та ін.) і найчастіше зустрічається у двох категоріях соціальної або педагогічної фасилітації. О. Левченко наводить визначення загальної *фасилітації* як способу здійснення навчання, при якому наставник займає позицію помічника і допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на питання та опановувати нові навички [78]. Дослідниця стверджує, що суттю впровадження принципу педагогічної фасилітації у сучасний освітній процес є формування активної конкурентноздатної особистості, яка здатна до самостійного вирішення проблемних завдань та прийняття нестандартних рішень. Ми вважаємо в цьому зв'язок принципу фасилітації з ідеями толерантного навчання, коли всі учасники навчального процесу мають рівне право на вираження особистої позиції, а викладач займає не явну лідерську позицію, а переходить на рівень модерування освітнього процесу.

Наші міркування підкріплюються дослідженням О. Фісун [174], де наводиться перелік умов фасилітації у педагогіці, серед яких названо повагу та толерантне ставлення до учнів. У статті вчена трактує педагогічну фасилітацію як

взаємодію між учителем та учнем, яка ґрунтується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, дозволяє встановити зв'язок між загальноціннісними ідеалами української, зарубіжної педагогічної думки і сучасним станом педагогічної науки і практики, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу.

У педагогіці творчого становлення особистості принцип фасилітації виділяє С. Сисоєва та характеризує його як такий, що направлений на полегшення, сприяння творчій діяльності учня та стимулювання його творчої активності [142, с. 109]. Дослідниця стверджує, що реалізація принципу фасилітації у навчальному процесі сприяє створенню творчої атмосфери, яка проявляється у співробітництві та співтворчості на заняттях.

Зважаючи на це, вважаємо, що принцип фасилітації є актуальним при формуванні художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Студенти, які довіряють один одному та своєму викладачу, які не бояться бути осудженими та критикованими за вираження своїх думок та поглядів на мистецтво, які не соромляться своїх смаків та творчих пошуків, на нашу думку, зможуть оволодіти художньо-творчої толерантністю краще, ніж за інших умов. Впровадження принципу фасилітації у навчальний процес покаже майбутнім учителям альтернативний спосіб організації навчання за умов доброзичливості, співпраці, демократизму, взаємодовірі, яку вони зможуть транслювати у своє щоденне життя, у тому числі творче. Здатність слухати іншого та з повагою ставитися до його поглядів ляже в основу спілкування майбутнього вчителя музики з мистецтвом.

*Принцип активності* вказує на те, що процес формування художньо-творчої толерантності потребує залучення майбутніх учителів музики до активної творчої діяльності. Для того, щоб в особистості сформувались міцні естетичні уявлення про культурні та мистецькі явища, людина повинна їх “пропустити через себе”, попрацювати з матеріалом та проаналізувати його. Особистий досвід безпосереднього спілкування та роботи з творами дозволить майбутньому вчителю музики краще зрозуміти свої власні смаки, віднайти зв'язки між

сучасним розумінням мистецтва та його особливостями у різних географічних, часових, культурних просторах. Пасивне ознайомлення з творами мистецтва, теоретичне вивчення фактів також є видом мистецької роботи студентів, але він повинен стати не єдиним, а лише одним з етапів долучення майбутнього вчителя музики до “оживлення” твору.

Варто зауважити, що у впровадженні принципу активності важливою є вмотивованість студентів до художньо-творчої діяльності, про що говорить В. Черкасов [184, с. 203]. Так, як людину не можна змусити бути толерантною, якщо толерантність не є її власним ціннісним надбанням, так і будь-яка діяльність людини не буде мати позитивних результатів, якщо вона стикається з внутрішнім опором особистості. Завданням викладача для успішного формування художньо-творчої толерантності є створення таких умов, які б ненав'язливо зацікавили майбутнього вчителя музики та стимулювали його бажання до толерантного спілкування з мистецтвом.

*Принцип художньо-творчої індивідуалізації навчального процесу* характеризує положення про важливість впровадження у мистецьку освіту особистісно-орієнтованого підходу, коли кожна людина є унікальною індивідуальністю, а у мистецькому середовищі це проявляється у неповторному творчому самовираженні. О. Андрейко, характеризуючи даний принцип стосовно становлення виконавської культури скрипалів, підкреслює, що художньо-творча індивідуалізація сприяє розширенню та поглибленню творчих можливостей студентів [4].

Формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики на принципі художньо-творчої індивідуалізації сприятиме не просто оволодінню студентами знаннями та навичками, необхідними для творчої самореалізації, але й дозволить відчувати свободу самовираження, дасть можливість експериментувати з отриманими знаннями. Студенти матимуть змогу самостійно шукати шляхи вираження особистих емоційних станів, ціннісних поглядів, а також спостерігати за аналогічними процесами у інших студентів. Ми вважаємо, що принцип художньо-творчої індивідуалізації навчального процесу сприятиме розширенню

творчого кругозору майбутніх учителів музики, розкриє їх творчий потенціал та спонукатиме до активного творчого діалогу, де студент займе позицію “зацікавленого співрозмовника”, а не “пасивного критика”. Крім того, обмін особистим творчим досвідом студентів буде спонукати їх прислухатися до думки інших, порівнювати з власною точкою зору і, як результат, стимулювати до художньо-творчої толерантності.

*Принцип креативності* у поєднанні з принципом художньо-творчої індивідуалізації обґрунтовують необхідність творчого розвитку майбутнього вчителя музики у процесі формування художньо-творчої толерантності. Особливістю музично-педагогічної діяльності є те, що вона вимагає від майбутніх учителів музики постійного творчого пошуку та вирішення низки творчих завдань. Людина, яка долучається до творчого процесу на різних рівнях, повинна бути відкритою для творчих експериментів та проявляти креативність та винахідливість – у реалізації власних задумів, у осягненні чужих задумів, у трактуванні художніх явищ тощо.

Відомий латинський вислів “скільки людей, стільки й думок” підтверджує судження, що кожна особистість є індивідуальною, а, отже, у силу своїх можливостей втілює креативність у своїй діяльності. Уява, натхнення, досвід, знання та творча свобода особистості майбутнього вчителя музики стають запорукою відкритого толерантного ставлення до світу загалом та мистецьких явищ зокрема. Організація навчального процесу на засадах принципу креативності, який стимулює розвиток фантазії та бажання власного внутрішнього осягнення змісту творів мистецтва, вирішення нестандартних творчих завдань та їх втілення в інтерпретації творів мистецтва, активне залучення до обґрунтування і презентації результатів своїх творчих пошуків ми вважаємо невід’ємним при формуванні художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики.

*Принцип рефлексивності* Г. Падалка вводить до переліку основних принципів навчання мистецтва. За твердженням дослідниці, цей принцип “...спрямовано на спонукання учня в процесі мистецького навчання до

співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору» [112, с. 152]. Як бачимо, мистецька рефлексія може стати інструментом формування художньо-творчої толерантності, як важливої якості особистості, здатної до співпереживання та розуміння художнього змісту твору. Досвід аналізу художніх особливостей твору, транслявання ціннісного простору художніх образів на особисте життя під час виконання твору сприяє його кращому розумінню та є проявом професійності майбутнього вчителя музики.

Окрім названих принципів, які лягли в основу розробленого методичного забезпечення формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки, нами відмічено значення популярних в мистецькій педагогіці принципів інтегративності та емоційної насиченості навчального процесу. Зокрема, принцип інтегративності передбачає інтеграцію у навчальний процес досвіду викладання різних гуманітарних (філософія, психологія, історія, література, мистецтвознавство) та точних (математика, інформатика) дисциплін, синтезу різних видів мистецтв під час вивчення предметів художньо-естетичного циклу тощо [86]. Принцип інтеграції мистецтв, поєднання та узгодження знань з історії та теорії мистецтва, елементарних навичок роботи з творами різних видів мистецтв, на нашу думку, є актуальним у процесі формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики. Задля кращого розуміння мистецьких стилів та жанрів, орієнтування в історичних подіях, які зумовлювали ті чи інші зміни у мистецтві на різних етапах розвитку людства, майбутні вчителі музики повинні вивчати мистецтвознавчі дисципліни у комплексі з музичними фаховими предметами.

У практичній виконавській музичній діяльності отримані інтегровані знання допоможуть майбутньому вчителю музики більш осмислено сприймати музику, передавати свої почуття, працюючи над власною інтерпретацією твору, керуватися історичними та культурними фактами, аргументувати своє бачення

творчості композитора та художньої ідеї, закладеної у художньому образі твору. Знаючи передумови створення творів мистецтв певного культурного періоду, розуміючи художню ідеологію та ціннісні орієнтири різних епох, використання методів та принципів їх втілення сучасниками у різних видах мистецтва, майбутній вчитель музики буде “озброєний” та підготовлений до творчого діалогу з композитором та художнім образом. На нашу думку, культурно-естетична ерудованість та мистецька обізнаність майбутніх учителів музики є запорукою успішного формування у них художньо-естетичної толерантності.

Мистецька діяльність відрізняється від будь-якої іншої діяльності «концентрацією емоційності», яка закладена у ній: автор вкладає власні почуття та враження під час написання твору, виконавець переживає особисті емоції під час його виконання, слухач сприймає твір також перебуваючи у власному «емоційному середовищі». Оцінюючи твори мистецтва, ми визначаємо те, наскільки він “зацепив” нашу душу, які емоції він у нас викликав і вже тоді робимо для себе висновок, сподобався нам твір чи ні, чи близький нам митець та його творчість. Тому стверджуємо, що емоційні враження мають значний вплив на художньо-творчу толерантність особистості, а отже від позитивного емоційного сприйняття залежатиме наше особисте ставлення до мистецтва та готовність до толерантного художнього діалогу.

Для стимулювання прояву художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики важливо створити позитивну емоційно насичену творчу атмосферу, забезпечити студентам умови, в яких вони б відчували свою емоційну відкритість та творчу свободу. О. Рудницька зазначає, що емоційно забарвлені події (у тому числі виклад навчального матеріалу) запам’ятовується учнями краще [134, с. 83]. Ми вважаємо, що це стосується і формування ставлення до тих чи інших мистецьких явищ: звертання до емоційного досвіду майбутніх учителів музики, формування яскравих емоційних асоціацій при знайомстві з творами мистецтва створить у студентів міцні враження, що матиме важливе значення у їх наступному художньому спілкуванні з мистецтвом.



Отже, реалізація окреслених принципів при організації навчального процесу з метою формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики дозволить розкрити у студентів творчий потенціал, стимулюватиме їх до активної інтерпретаційної діяльності, розширить їх кругозір у галузі мистецтвознавства та історії культури, стане запорукою довірливої творчої взаємодії між викладачем та студентом, навчить майбутніх учителів музики толерантному ставленню до оточуючих людей та культурних явищ як в особистому, так і в професійному житті. На нашу думку, художньо-творча толерантність повинна стати свідомим надбанням кожного, хто цікавиться та безпосередньо займається мистецтвом, адже, вступаючи у діалог з митцями та мистецтвом минулого і сучасного, ми продовжуємо передавати ціннісний досвід поколінь, створюючи при цьому культуру сьогодення.

## **2.2. Змістово-організаційне забезпечення процесу формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.**

Художньо-творча толерантність є складним особистісним утворенням, яке передбачає, що людина володіє не лише об'ємом певних знань, умінь і навичок, а й перебуває у конкретній психологічній атмосфері, яка б стимулювала її до творчості та прихильного ставлення до оточуючого її світу. Спираючись на такий хід думок, ми обґрунтували методiku формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі його фортепіанної підготовки.

Формування художньо-творчої толерантності, на нашу думку, повинно проводитися на *інтегративних засадах компетентнісної освіти*. Художньо-творча толерантність може формуватися лише як результат досвіду спілкування особистості з різними формами та видами мистецтва. Тому вважаємо, що в основі методичного комплексу формування художньо-творчої толерантності у процесі фортепіанної підготовки повинна лежати саме активна практична діяльність майбутнього вчителя музики.

Дослідники О. Олексюк та М. Ткач серед основних форм організації професійної підготовки майбутніх учителів музики виділяють навчальну (теоретичне навчання), квазіпрофесійну (практично-орієнтоване теоретичне навчання) та навчально-професійну (педагогічна практика та навчально-дослідна робота) діяльність [101]. С. Єгорова поділяє форми навчальної роботи в інструментальному класі на три основні групи: індивідуальні заняття, колективно-групова робота, концертно-просвітницька діяльність [47, с. 94]. Як зазначає автор, індивідуальна форма роботи у класі основного музичного інструменту (фортепіано) є основною та найпоширенішою. Саме у процесі індивідуальних занять відбувається основна репетиційна діяльність учня та його спілкування із викладачем та композитором, проходить підбір репертуару, технічна робота над музичним текстом, відпрацювання складних елементів та проходить процес вироблення інтерпретаційного бачення виконавцем музичного твору.

Колективно-групова форма занять у класі основного музичного інструменту, за словами С. Єгорової, є «ефективною формою контекстного навчання, що надає можливість наблизити індивідуальні заняття до умов шкільного уроку, побудувати його так, щоб студенти могли закріпити виконавські навички та оволодіти навичками музично-педагогічного спілкування» [47, с. 105-106]. «Особистісне спілкування через музику, - пише далі дослідниця, - дозволяє педагогу не лише збагатити внутрішній світ студента новими музичними враженнями та думками про музику, спрямувати його увагу, пояснити виконавські завдання, але й долучити його до власних цінностей, своїх естетичних переживань та духовних прагнень» [47, с.106]. С. Єгорова пояснює сутність роботи студентів у групах, що співзвучно з нашими завданнями формування у них художньо-творчої толерантності, а саме «колективна робота... привчає оцінювати свою поведінку у відповідності до вимог партнерів та оточуючого середовища, яке постійно змінюється. Стосунки, які устанавлюються у групі, потребують уміння чітко та тактовно підбирати форми та засоби передачі іншим членам групи своїх думок, почуттів, намірів з тією метою, щоб добитися найбільшого взаєморозуміння» [47, с. 107].

Іншою, не менш важливою формою роботи в процесі інструментально-виконавської підготовки, є концертна діяльність майбутнього вчителя музики. Виступи перед публікою можуть носити як суто музичний характер (концерт), так і просвітницький (підготовка інформативних виступів у комбінації з інструментально-виконавською практикою). Головною умовою даної форми роботи є наявність аудиторії слухачів, що «стимулює прояв артистизму, розвиває емоційність, здатність до самоконтролю під час виконання» [47, с. 109]. Також важливим елементом успішної реалізації даної форми роботи є зацікавленість студентства у музично-виконавській діяльності перед публікою.

Таким чином, до основних форм організації навчання у процесі фортепіанної підготовки, метою якого є формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики, ми відносимо наступні: індивідуальна робота (навчання в індивідуальному класі, розучування репертуару, підготовка самостійної роботи, виконання художніх проєктів, проведення рефлексії власної діяльності тощо); групова робота (відвідування педагогічних творчих майстерень, виконання групових завдань, участь у лекціях-семінарах, круглих столах та інших заходах); презентаційна (підготовка та проведення концертно-просвітницьких заходів, презентація виконаних творчих завдань, проведення дидактичної та методичної роботи під час проходження педагогічної практики).

У результаті проведеного аналізу навчальних програм та реалій фахової підготовки майбутніх вчителів музики на музично-педагогічних факультетах, факультетах культури і мистецтв та інститутах мистецтв ми визначаємо, що **індивідуальні форми роботи** зі студентами над формуванням у них художньо-творчої толерантності доцільно забезпечувати на заняттях в індивідуальних класах, а саме основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано). У проведенні індивідуальних форм роботи з фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики дослідники (Н. Василенко-Несіна, С. Єгорова, О. Калюжна, Т. Карпенко, Ж. Карташова, С. Коханська, Л. Паньків, Т. Пляченко та ін.) відзначають важливу роль правильно підібраного репертуару.

Тому у нашому дослідженні ми вирішили звернути увагу саме визначенню

змістового наповнення індивідуальних занять з основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано). У даному дослідженні ми не акцентуємо увагу на технічно-виконавські здібності майбутніх учителів музики, адже художньо-творча толерантність має стати загальним та доступним надбанням усіх учасників навчального процесу, незалежно від рівня їх попередньої інструментально-виконавської підготовки. Гра на фортепіано стимулює набуття особистістю досвіду спілкування з мистецтвом; стає платформою, на основі якої відбувається її плідна креативна діяльність; є засобом художньо-творчого самовираження виконавця через інтерпретацію музичного тексту; сприяє підвищенню інтелектуального та духовного рівня розвитку особистості майбутнього вчителя музики тощо.

В основу репертуарних рекомендацій ми покладаємо ідею *формування художньо-творчої толерантності через розширення мистецтвознавчого та виконавського досвіду майбутнього вчителя музики*. На нашу думку, художньо-творча толерантність студентів особливо має проявитися стосовно сучасної академічної музики. Тому, пропонуємо реалізацію методики формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики саме шляхом включення у репертуар студентів творів сучасних композиторів (XX-XXI століття) для дітей на юнацтва.

У суспільстві поширені тенденції несприйняття сучасного мистецтва широким загалом, часто лунають судження, що сучасне мистецтво не несе в собі важливих традиційних людських цінностей, а іноді взагалі не має нічого спільного із мистецтвом як культурним явищем [206]. Ми не можемо погодитися з такими твердженнями, адже переконані, що творче самовираження будь-якої особистості заслуговує на повагу та не може заперечуватися лише через нерозуміння його окремою когортою людей. Також відомим є факт, що суспільна критика не завжди є об'єктивною, а може носити пропагуючий характер, бути неаргументованою тощо.

Т. Адорно [1, 2] стверджує, що у сучасному суспільстві є люди, які сприймають естетичні оцінки та судження, нав'язані суспільством та культурною

ідеологією, як свої власні. Вони повторюють норми, які диктує їм суспільство, і висловлюють стандартні судження, які знайдуть підтримку і відгук у більшості [2, с. 128]. Такий підхід, за Т. Адорно, роз'єднує сучасне мистецтво із широкою публікою і суспільна думка займає місце індивідуального аналізу змісту художнього твору.

Цей процес стає результатом невідповідності публіки до сприйняття музики певного рівня, у результаті чого слухач, задля заповнення нерозуміння та підтримуючи власну самооцінку, звертається до загальновизнаної суспільної думки і повторює її, як свою власну [2, с. 128]. У результаті, суспільна думка втрачає свою значимість та авторитетність, адже вона виникає не як осмислений обґрунтований продукт і поширюється між масами. Саме на противагу окресленим деструктивним процесам, створенню альтернативної художньо-естетичної думки та побороення пасивної лояльності у суспільстві, Т. Адорно закликає критиків стимулювати громадськість до пробудження від байдужості та штучної «ерудованості» і не боятися шукати нові шляхи у трактуванні сучасної музики.

Проводячи паралелі між поглядами автора та нашим дослідженням, можемо зробити висновок, що музикознавець говорить про проблему пізнання художніх творів на прикладі сучасної музики, і описує ті питання, які співзвучні проблемі формування художньо-творчої толерантності особистості. У праці Т. Адорно описані вади особистості, які, на нашу думку, повинна згладити сформована художньо-творча толерантність, а саме: 1) необґрунтоване засудження художнього явища під впливом стереотипних уявлень, 2) формування власної позиції щодо художніх явищ, уміння її представити та обґрунтувати через діалог, 3) подолання художньої необізнаності особистості.

З метою розширення концертного та педагогічного репертуару студентів для роботи ми пропонуємо вибирати не надто поширені дитячі цикли. Таким чином, майбутній вчитель музики матиме змогу подивитися на твір зі своєї особистої точки зору, не опираючись на усталені та розповсюджені судження, і отримати нові естетичні враження. Крім того, студенти отримують нові знання.

На вибір майбутнім вчителям музики пропонується давати на опрацювання твори європейських (наприклад, «Mikrokosmos» Б. Бартока, «Дитячий куточок» К. Дебюссі, «Villageoises» Ф. Пуленка, легкі твори Д. Мійо, музика до дитячих вистав А. Пярта), російських (С. Прокоф'єв, Д. Шостакович, А. Лур'є) та українських (музика для дітей В. Сильвестрова, О. Шукайло, Г. Сасько та ін.) композиторів.

У підборі саме такого репертуару для опрацювання ми керувалися кількома чинниками. По-перше, специфіка нашого дослідження загалом (та методики зокрема) стосується формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики саме у процесі фортепіанної підготовки. Цей факт створює додаткові вимоги, які стосуються опрацювання творів, написаних саме для цього музичного інструменту. По-друге, варто зазначити, що інструментальна музика композиторів ХХ століття характеризується багатьма складнощами не лише у плані її сприйняття, але і у технічному аспекті виконання. Митці, які писали визначну сучасну класичну музику, у своїх «дитячих» мініатюрах нерідко ставили такі ж художні задачі, як і у «дорослих» творах. Тому, зважаючи на те, що не всі студенти володіють фортепіано на високому виконавському рівні, необхідному для роботи із технічно складними творами, вивчення музики для дітей набуває рівноцінного значення у реалізації нашої головної мети – набуття студентами досвіду виконання та аналізу сучасної класичної музики. Навіть після ескізного вивчення твору майбутній вчитель музики може оперувати фактом, що він проводив розбір і виконував сучасну академічну музику. По-третє, робота над фортепіанними циклами для дітей та юнацтва слугує розширенню педагогічного репертуару майбутніх вчителів музики. Твори, які студенти самі виконують під час навчання у вузі, стануть їм у нагоді надалі як на уроках музичного мистецтва у школі, так і під час гурткової та індивідуальної роботи з талановитими дітьми.

Для рефлексії проведеної індивідуальної роботи студентів пропонується використовувати *технологію створення портфоліо*. Дослідники (К. Осадча, І. Родигіна, Л. Шелехова та ін.) відмічають, що портфоліо у педагогіці передбачає «зміщення акценту з незнання учнів на індивідуальні досягнення, їх активну

участь у накопиченні різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку» [108]. М. Пічкур визначає портфоліо як форму безперервної оцінки в процесі неперервної освіти, яка реалізовується за гнучких умов альтернативного оцінювання навчальних і професійних досягнень [119]. Професійні портфоліо дозволяють комплексно оцінити досягнення студентів, визначити рівень розвитку їх професійних та особистісних якостей.

Відповідно до мети впровадження названої технології виділяють різні види портфоліо, зокрема портфоліо досягнень, рефлексивні портфоліо, тематичні портфоліо, портфоліо-звіти та портфоліо-власність. Оцінювання створеного студентом портфоліо варто проводити спільно з його автором. При аналізі виконання завдання зі створення портфоліо звертають увагу на процес і характер роботи над змістом портфоліо, оцінюються його окремі частини та цілісність відтворення усіх рубрик, якість презентації портфоліо, наявність висновків, креативність оформлення, наявність самооцінки [108; 190].

Л. Шелехова стверджує, портфоліо може мати різне оформлення та структуру, в залежності від цілей, на які направлене використання цієї технології. Однак, найчастіше до портфоліо входять наступні розділи:

- 1) портрет – відображає особливості особистості автора портфоліо (фотографії, захоплення, кредо, особисті характеристики тощо);
- 2) колектор – накопичує інформацію, яка є новою для студента (глосарій, історичні факти, дидактичні матеріали, творчі досягнення тощо);
- 3) робочі матеріали – інформація, яка може бути використана студентами при виконанні нових творчих завдань (скарбничка ідей, те, над чим я працюю зараз, питання для подальших роздумів тощо);
- 4) мої досягнення – представлення робіт, які демонструють навчальний прогрес студента з коментарями автора (найкраще виконані завдання, відгуки викладачів та інших студентів, сертифікати, малюнки тощо) [190].

Отже, технологія педагогічного портфоліо може бути використана у процесі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики в якості оцінювального інструменту навчальних досягнень студентів. Також її доцільно використовувати

для визначення наявності художньо-творчої толерантності студентів при виконанні ними завдання рефлексії особистих художніх вподобань засобами створення творчих портфоліо. Також цей вид активності буде корисним для майбутніх учителів музики як практика самоаналізу, створення резюме (професійного та творчого), а також додасть елемент креативності у процес інструментально-виконавської діяльності.

**Групові форми роботи.** У контексті нашого дослідження підкреслюємо значення педагогічної творчої майстерні. Педагогічні майстерні як різновид організації навчально-виховної роботи з дітьми та дорослими було започатковано французькими психологами та педагогами у 90-х роках ХХ століття, які прагнули удосконалити навчальний процес у школі та пристосувати його до вимог сучасного суспільства. Інтенсивний технічно-науковий розвиток, виникнення нового покоління активної молоді, стирання кордонів та мультикультурність сучасного світу надихнули дослідників до пошуку нових цікавих освітніх технологій, які б убирали в себе минулий досвід, а також популяризували та сприяли розвитку нових ідей у педагогічній галузі.

Науковець Г. Степанова трактує педагогічну майстерню як «сукупність просторів – ігрового, навчального, культурного, художньо-творчого, де дитина отримує досвід життя, самостійно вибудовує власні знання, формує моральні цінності, культуру» [166, с. 3]. Серед особливостей, які характеризують цю нову педагогічну технологію, дослідниця називає свободу самовираження, стимулювання внутрішньої незалежності особистості, можливість по-різному реагувати на те що відбувається всередині людини та поза нею [166, с. 4]. Крім того, у контексті нашого дослідження слід звернути увагу на те, що Г. Степанова називає основною цінністю даної технології «наявність різних точок зору, проблемності роздумів, створенні власного продукту творчості; в незавершеності майстерні, коли висновком проведеної роботи стає виникнення нових питань, над якими людина обмірковує, знаходиться у пошуці відповідей, відкриттів, істини, формує власну культуру мислення, дій» [166, с. 4]. Оскільки педагогічна технологія майстерень по своїй суті має творчий характер та обов'язково включає



в себе низку креативних завдань, то і в основу її покладені принципи творчої діяльності, а саме діалог у співтворчості; свобода дій та вибору; рівність усіх учасників майстерні; добре облаштований робочий простір; відсутність оцінювання діяльності; визнання права на помилку [166, с. 6-7].

О. Орлова вивчає вплив майстерні як педагогічної технології на розвиток толерантності учнів [105]. Вчена також виділяє низку особливостей педагогічної майстерні, а саме діалогічність навчання; направленість на співпрацю та співтворчість; співпереживання учасниками майстерні окресленої проблематики; постійна рефлексія учасників майстерні під час її проведення; розвиток комунікативних умінь учасників майстерні через їх активну взаємодію; варіативність видів діяльності у майстерні та створення умов для самореалізації [105, с. 15]. Дослідниця називає чотири найпопулярніші різновиди педагогічних майстерень, які визначаються залежно від педагогічних цілей: 1) майстерні створення знань, які направлені на формування знань в учнів шляхом їх самостійної інформаційно-пошукової роботи; 2) майстерні письма для формування та розвитку мовно-мисленнєвих навичок особистості; 3) майстерні «пластики», які створюють умови для активного творчого навчання учнів; 4) майстерні ціннісно-сислової орієнтації, направлені на пошук власних цінностей, розвиток морально-духовної сфери особистості учасників майстерні [105, с. 15].

Н. Мозгальова серед різних методів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики називає творчі аналітико-виконавські майстерні [91, с. 316-318]. Науковець, посилаючись на авторів цього методу Анрі та Одетт Бассісанів, підкреслює, що творчі майстерні мають значний вплив на розвиток творчої особистості студентів. Н. Мозгальова звертає увагу на те, що майстерня спрямована на впровадження у невеликих групах (3-5 студентів), які самі визначають проблемні ситуації та у ході дискусій за рівноправною участю всіх присутніх знаходять на них відповіді. Викладач, який виступає в ролі організатора та керівника майстерні, коригує відповіді інших учасників полілогу, а також допомагає їм «самостійно отримати нове знання через образне уявлення,

чуттєве переживання та візуалізацію заданої ситуації у власній творчості (художній, музичній, поетичній тощо)» [91, с. 317]

Після вивчення досліджень із проблем визначення сутності педагогічної майстерні та її основних характеристик, варто звернути увагу на особливості її застосування у контексті методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. На нашу думку, оптимальність цього виду організації навчання полягає у низці переваг, серед яких: 1) технологія проведення майстерень у педагогічній практиці є новою (адже вона бере початок з кінця ХХ століття) та перспективною, оскільки у вищій школі вона використовується досить рідко; актуальність педагогічної майстерні полягає у яскраво вираженому творчому підтексті; 2) форма організації навчання «майстерня» передбачає розвиток креативної сторони особистості викладача та студентів, що сприятиме успішному формуванню у майбутніх учителів музики художньо-творчої толерантності; 3) майстерня як форма організації навчання дозволяє викладачеві комбінувати різні методи в процесі роботи, використовувати різні моделі спілкування зі студентами та створювати позитивну атмосферу співпраці.

Так само як і тренінгова форма роботи, майстерня має свої особливості, що є важливими для сфери мистецької освіти. Так, майстерня має схожу побудову до тренінгу (логічне структурування від привітання (вступу) до рефлексії; постановка завдання, його виконання та демонстрація здобутків); як і тренінг, майстерня не має системи оцінювання, адже будується на засадах добровільної варіативної форми участі; як і тренінг, майстерня проводиться в умовах невеликих навчальних груп (оптимальна кількість осіб - до 10); на обох видах організації навчання відбувається формування певних знань, умінь та навичок особистості; як тренінги, так і педагогічні майстерні використовуються з метою переосмислення, самовдосконалення особистості через індивідуальну та групову роботу. В свою чергу, форма педагогічної майстерні порівняно із тренінгом є більш практичною, вона направлена на вироблення конкретного творчого продукту в кінці заняття; майстерні сприяють зростанню практичного досвіду

особистості, уміння сприймати критику та брати участь в обговоренні окресленої проблематики.

За словами О. Орлової, впровадження технології педагогічної майстерні «...забезпечувало кожному учаснику «сходження до власних смислів» та особистому досвіду, знаходження «шляху до себе та від себе». Самостійна інтерпретація, внутрішній діалог з авторами, героями, з самим собою розвивали уміння самостійно аналізувати тексти різних стилів, розуміти іншого – співрозмовника, автора тексту. Діалоги під час роботи в групі та у міжгруповій взаємодії сприяли розвитку в учня нової якості особистості - уміння слухати та чути іншу людину, а головне, неупереджено оцінювати погляди та висловлювання іншого... Ситуації, які вимагали співставляти свою точку зору з позиціями інших учасників, створювали ціннісну установку на врахування точки зору «іншого» як необхідна умова будь-якого спілкування в умовах діалогу» [105, с. 22].

Отже, дослідники виокремлюють важливий вплив педагогічних майстерень на формування толерантних якостей особистості не лише до суб'єктів освітньої технології, але й її об'єктів, творчих здобутків інших. Враховуючи практичний досвід дослідників реалізації технології педагогічної майстерні в освітній процес, можна стверджувати, що доцільною колективно-груповою формою організації навчання з метою формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики є *педагогічна творча майстерня*.

Як і будь-яка форма навчально-виховної роботи, педагогічна майстерня має чіткі правила впровадження в освітній процес. Так, Г. Степанова описує алгоритм процесу організації та проведення педагогічної майстерні, який складається з чотирьох основних компонентів: 1) індуктор – створення емоційної та творчої атмосфери, введення учасників майстерні у роботу групи через особистісне ставлення до окресленої тематики конкретного заняття; індуктором може стати будь-яка наочність – предмет, слово, малюнок, образ тощо; 2) безпосередня робота з матеріалом: самоконструкція (індивідуальна робота над виконанням поставленого завдання, формулюванням гіпотези, можливих шляхів вирішення

проблеми); соціоконструкція (постановка описаних елементів у малих групах, або всією групою учасників майстерні; соціалізація – обговорення проведеної індивідуальної, групової роботи між усіма учасниками майстерні); афішування (презентація робіт кожним учасником в аудиторії та ознайомлення з ними); розрив (внутрішній емоційний конфлікт, який стимулює пошук нових питань з окресленої проблематики, нових знань); 3) творча робота – діяльність, в результаті якої учнем реалізується проект як результат творчого завдання; 4) рефлексія – самоаналіз проведеної роботи під час роботи в майстерні, підведення підсумків [166, с. 5].

Таким чином, ми вважаємо, що доцільною колективно-груповою формою організації навчання буде *педагогічна творча майстерня*. На нашу думку, такі педагогічні майстерні сприятимуть 1) формуванню кращого розуміння студентами художніх творів, 2) виробленню у них власної позиції та уявлення про сутність сучасного мистецтва, 3) створенню умов для отримання досвіду практичної роботи із художніми текстами, 4) розвитку обізнаності та креативності у вираженні своїх знань, умінь та навичок.

**Презентаційні форми** організації навчання включають у себе 1) концертно-просвітницьке виконання музики, 2) підготовка та презентація власних творчих доробків, зроблених у рамках проведених педагогічних художньо-творчих майстерень, 3) участь у дискусіях, представлення власної точки зору на заняттях, 4) презентування власного досвіду спілкування з мистецтвом, 5) виконання групових проблемно-пошукових завдань мистецтвознавчої, музикознавчої, культурологічної, педагогічної проблематики.

Сутність інструментально-виконавської діяльності полягає у відтворенні музики перед аудиторією. Питаннями підготовки майбутніх учителів музики до концертних виступів займалися О. Костюк, Є. Куришев, І. Немикіна, Б. Брилін, О. Горбенко, Д. Юник, М. Давидов, Т. Жигінас та ін. Л. Лабінцева стверджує, що концертний виступ – це яскравий та насичений емоційними перепадами та динамічними фізичними перенавантаженнями момент, який має контролювальний характер, як з боку публіки, так і самого виконавця [75].

Як зазначає О. Щербініна, у ході розвитку інструментально-виконавської діяльності, починаючи з ХІХ століття, концертне виконавство набуває нового значення. На зміну пріоритетним до цього часу критеріям виконавської майстерності (віртуозності, технічної вправності виконавця) приходять нові, а саме майстерність інтерпретації, досвід глибокого втілення авторської ідеї, розкриття художнього смислу твору [198]. Так виникло підґрунтя для розвитку концертно-просвітницької діяльності музикантів, що є складовою музичного виховання аудиторії слухачів. За Т. Жигінас, до основних форм концертно-освітньої діяльності належать концерти-лекції, концерти-бесіди, концерти-дискусії, моно-концерти, концерт-діалог, сумісний концерт з учнями, концерт-казка, концерт-біографія, концерт-загадка, концерт-ілюстрація, концерт-вистава, концерт-експозиція, музично-поетична композиція [51, с. 50-52].

Дослідниця визначає основні аспекти заохочення майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності, а саме: усвідомлення студентами просвітницького пафосу виконавської діяльності на рівні переконань; ознайомлення з прикладом просвітницької діяльності викладачів з музично-виконавських дисциплін; залучення студентів до вирішення безпосередніх просвітницьких завдань; досягнення гедоністичного ефекту від оволодіння специфічними засобами концертного просвітництва; оцінювання концертно-освітньої діяльності як засобу ініціативного, активного ставлення до життя [51].

На нашу думку, використання концертно-просвітницької форми роботи студентами під час проходження педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах матиме позитивний результат у контексті не лише удосконалення фахових умінь та навичок майбутніх учителів музики, але й розвитку особистісної сфери, зокрема художньо-творчої толерантності. Так, під час підготовки та проведення такого заходу студенти зможуть продемонструвати своє особисте ставлення до творів, які вони виконують, матимуть змогу поспілкуватися з аудиторією, отримати «зворотну відповідь». Аналіз всього ланцюга художньої комунікації на практиці дозволить майбутнім вчителям

музики відчуті важливість прояву художньо-творчої толерантності та її формування в учнів.

Концертно-просвітницька форма роботи значно збагачує освітній процес у школі і дозволяє студентам розкрити свій творчий потенціал. Працюючи над сценарієм індивідуально та колективно, вони мають змогу пристосувати процес для себе та створити будь-які умови для проведення художньої роботи. Крім того, урок музики у школі має чітко регламентовані методичні, програмові, часові рамки, а концертно-просвітницьку діяльність відрізняє гнучкість, що зручно для творчого вчителя.

Враховуючи специфіку мистецько-педагогічної роботи, важливою характеристикою професійного вчителя є вміння чітко та доступно висловлюватися, формулювати свою думку зрозуміло та доцільно у контексті теми обговорення. Ця ж якість є важливою для музиканта-виконавця, який має донести публіці свою інтерпретацію музичного твору, висловитися за допомогою музичних засобів виразності. Крім того, на нашу думку, прояв художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики також характеризується умінням студента спокійно та аргументовано висловити свою позицію щодо художнього явища, а також вислухати іншого (під час реального діалогу з іншим суб'єктом на художньо-естетичні теми, чи під час уявного діалогу з автором та художнім образом). Тому використання музично-виконавських форм у процесі фортепіанної підготовки відіграє важливу роль.

### **2.3. Методи формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.**

Відповідно до розробленої структури поняття художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, ми пропонуємо виділити три групи методів, які найдоцільніше використовувати з метою формування описаного феномену у процесі фортепіанної підготовки.

*Перша група методів* включає методи сприяння діалогічному навчанню, творчої співпраці, мотивації до усвідомленого формування художньо-творчої

толерантності особистості, зокрема ігрові методи, методи групового елементарного музикування, делегування, художніх аналогій та асоціацій, щоденників художніх вражень. *Друга група* включає в себе методи розвитку критичного мислення та групу евристичних методів вирішення творчих завдань, до яких відносимо метод ментальних карток, «635» або брейнрайтингу, синектики, «шість капелюхів мислення», проектів та судів. *Третя група* включає практичні методи роботи з художнім текстом у процесі фортепіанної підготовки та його інтерпретування, а саме репетиційних занять-діалогів, аксіологічного і герменевтичного аналізу, створення культурного контексту, художнього ілюстрування словесних пояснень, репродуктивні, інтерпретаційні та творчі дидактичні методи. Далі ми розглянемо детально кожний з названих методів.

#### ***Ігрові методи та методи групового елементарного музикування.***

Мистецтвознавець Т. Росул стверджує, що ігри займають важливу позицію в житті індивідів і надають йому унікальність, гармонію, одухотвореність, інваріантність тощо [133]. Нідерландський філософ Й. Гейзінга у праці «*Homo Ludens*» (1937) відмічав, що гра завжди була важливою формою мистецтва і фактором, що нерідко ставав визначальним у створенні художніх творів. Філософ простежує значення гри як культурного чинника з прадавніх часів, такого, що став однією з першооснов мистецтва [36]. Опираючись на погляди Й. Гейзінга, ми можемо зробити висновки, що гра в мистецтві - це активна діяльність особистості (інтерпретація, вивчення та діалог з художнім образом, дослідження творчості автора, оживлення ідей митця тощо), яка відбувається через безпосередній контакт з художнім об'єктом тет-а-тет. У такому разі художньо-творча толерантність у контексті, в якому ми трактуємо даний феномен, є необхідною характеристикою особистості, яка вступає у гру з мистецтвом, а отже і може формуватися у процесі та під впливом цієї гри.

Підтвердження нашому судженню про можливість проведення гри особистості з мистецтвом ми знаходимо у праці з герменевтики німецького філософа Г.-Г. Гадамера «*Істина і метод*» (1960), де автор стверджує, що не існує ігор «на одного», тобто завжди має бути присутній партнер. Для того, щоб гра

відбулася, не обов'язково, щоб «інший» в ній дійсно брав участь, але завжди повинно бути щось, з чим граючий веде гру і що відповідає зустрічним ходом на хід гравця [33, с. 151].

Говорячи про «гру з художнім твором», ми не маємо на увазі, що художній образ буквально оживає (ноти, фарби, виникає постать автора тощо) і дає зустрічний хід. У нашому розумінні зустрічний хід у грі особистості з мистецтвом - це новий виток фантазії та уяви, відкриття нових, раніше не помічених елементів та особливостей твору. При відкритті нових граней художнього світу мистецького явища людина отримує поштовх до нових дій, прагне поглибитися у зміст твору, для чого робить наступні "кроки" у пізнанні. У результаті такої діяльності людина знову отримує "у відповідь" нову інформацію, помічає нові грані явища, що ніби дає виклик та стимулює до нових і нових дій. «Гра людини у мистецьке пізнання» полягає у тому, що пізнається те, що вже відоме людині, що є знайомим із попереднього досвіду. Радість же нового пізнання полягає у тому, що пізнається *більше*, ніж було відомо раніше.

Ще одним аргументом, чому гра може бути важливим методом у роботі над формуванням художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики, стає думка В. Жовтянської про те, що «саме в грі об'єкт постає у найбільш «чистому» вигляді, — він не є ані предметом споживання, ані функціональною річчю, за якою вже закріплено фіксоване значення, як це буває в межах суспільно-трудової діяльності. Перед тим, як стати ігровим предметом, об'єкт дозволяє собі бути собою. Саме тому він і може відкривати ті свої сторони, які зазвичай залишаються осторонь нашої уваги, не вкладаючись в утворені межі буденного існування» [52, с. 69]. Таким чином, саме у грі особистість здатна розслабитися і показати свій, часто прихований, творчий потенціал, розкрити свої думки та погляди. А оскільки художньо-творча толерантність не може бути нав'язана людині, а повинна стати особистим надбанням кожного у тій формі, яка відповідає окремо взятій людині, гра може слугувати формою як прояву власної позиції, так і інструментом формування толерантних поглядів у мистецтві.

Оскільки гра є надбанням людства ще із стародавніх часів і займала важливі



позиції у культурних системах, ми можемо стверджувати, що поєднуючи елементарне музикування (наприклад, за системою К. Орфа [53; 72; 73; 217]) з грою та вивченням сучасного мистецтва, ми будемо своєрідний «культурний міст» між минулим та сучасним, що допоможе майбутнім вчителям музики краще розібратися у своїх художніх вподобаннях, стати ближчим до творчості та отримати необхідне підґрунтя для художньо-творчої толерантності.

У впровадженні ідей організації освітнього процесу на основі креативних методів навчання для студентів-майбутніх учителів музики ми вбачаємо кілька позитивних тенденцій: *по-перше*, студенти знайомляться з популярними та креативними методиками викладання музики для дітей різного віку, які потім вони зможуть безпосередньо використовувати у своїй професійній діяльності; *по-друге*, у зв'язку з політикою толерантності, відкритості та рівності, які процвітають на Заході, зарубіжні методики музичного розвитку несуть в собі важливі міжкультурні ідеї, ознайомлення з якими є необхідним для формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики; *по-третє*, адаптація прогресивних європейських методик до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволить подивитися по-новому на організацію навчального процесу у вузі мистецько-педагогічного спрямування.

Так, у контексті формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, використання елементарного музикування за принципами системи Карла Орфа можна провести через виконання студентами індивідуальних та групових творчих завдань (імпровізація акомпанементу та створення музичного супроводу, пошук самовираження через звук, робота з підручними матеріалами з метою створення художнього чи музичного проекту тощо); розкриття художнього задуму через пластичні рухи; інсценізація та театралізація як спосіб аналізу та передачі художнього задуму твору та ін.

**Метод делегування** полягає у наданні студентам можливості долучатися до управління процесом навчання, бути активним учасником навчального діалогу та відчувати свою важливість для досягнення навчальної цілі. Серед прийомів, які характеризують метод делегування та можуть бути використані у контексті

формування художньо-творчої толерантності варто відмітити особистісно-довірливе звернення до аудиторії; договір з аудиторією; звернення за порадою до аудиторії; формування почуття «ми»; спільне планування навчання (відбір змісту, форм та методів навчання, контролю); взаємоперевірка; самоперевірка; участь тих, хто навчається, у створенні навчально-методичної літератури тощо [5].

Даний метод стимулює пізнавальну діяльність студентів та сприяє активізації їх спільної діяльності, формування позитивної толерантної атмосфери у навчальному середовищі. Під час впровадження індивідуальних форм роботи у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, за умови використання мотиваційних методів студенти матимуть можливість для творчої самореалізації, а також пізнання чужого художньо-естетичного досвіду «на рівних» (в особі викладача, інших студентів, чи автора твору). Стимулюючи мотивацію студентів до самовираження, діалогу, отримання нових вражень, відбувається сприяння формуванню у них стійкого розуміння, що художньо-творча толерантність є важливою якістю особистості не лише сучасного педагога, але й активного члена суспільства.

**Метод художніх аналогій та асоціацій** є вузькопрофільним і стосується застосування знань із суміжних до художніх сфер. Так, при вивченні певного мистецького явища, при застосуванні методу художніх асоціацій, студентам пропонується проводити паралелі із різних видів мистецтв, з творчості одного чи різних митців, аналізувати твір у контексті інших, схожих за жанром, стилем, художньою манерою творами. Метод художніх аналогій є корисним та дієвим у контексті формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики, оскільки він розвиває кругозір студентів, стимулює їх знаходити зв'язок між різними видами мистецтва і таким чином розуміти процеси співіснування та взаємовиключення у мистецтві. Звертаючись до різних мистецьких явищ з метою вивчення іншого, студенти отримують підґрунтя до роздумів над тим, що трактування мистецтва може бути багатогранним і суб'єктивним процесом, яке не вичерпується одним варіантом. Отже, даний метод підтверджує нашу думку про необхідність формування поваги між суб'єктами та об'єктами мистецтва і

якнайкраще слугує плацдармом для цього.

Іншим, не менш важливим етапом формування художньо-творчої толерантності, на нашу думку, є навчити студентів говорити про мистецтво (зокрема музику), обґрунтовувати свою точку зору і вміти слухати інших. Для цього ми пропонуємо використовувати у навчальних цілях *метод ведення щоденника художніх вражень* [158]. Найчастіше цей метод використовується задля отримання даних про перебіг навчальної діяльності, нотування процесу та результатів роботи тощо. Щоденник художніх вражень може слугувати методом спонукання майбутніх учителів музики до сеансів художньої комунікації з творами мистецтва у вигляді ведення коротких записів та нотаток. Форма щоденника дозволяє студентам здійснювати аналіз переглянутих (прослуханих) творів та провести самоаналіз своїх вражень (на що звернув увагу, що зацікавило, що не сподобалося і т.д.). Даний метод слугує допоміжним важелем у процесі організації художньої самоосвіти студентів, але й стає наглядним прикладом того, наскільки активну чи пасивну позицію займає студент у мистецько-культурному плані. Записуючи яскраві художні враження та події зі свого життя, студент зможе краще орієнтуватися у культурних подіях свого міста, України та закордону, це стане стимулом слідкувати за культурно-мистецьким життям, допоможе самовизначитися у власних художніх вподобаннях.

У процесі впровадження методики формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики студентам слід запропонувати створити власний електронний (або за бажанням студентів, паперовий) щоденник, у якому вони будуть описувати своє дозвілля: записувати інформацію про усі культурні заходи, на яких вони будуть присутні протягом наступних кількох місяців (концерти, виставки, презентації, вистави тощо), їх програму (що було представлено, ким було виконано), висловлювати свої враження та коментарі щодо побаченого (почутого). Крім того, у щоденнику слід описувати книжки, які студенти читають поза навчальним планом, у разі створення власного художнього продукту, його також слід описати. Окремо потрібно підкреслити, що до уваги беруться не лише приклади комунікації з «класичним» мистецтвом, але й із

сучасними мистецькими формами, як то події субкультурних течій, знайомство з творчістю нових музичних гуртів; концерти некласичної музики, які було відвідано; новинки медіа-культури, кіно і телебачення, з якими студент ознайомився за час ведення щоденника. Отже, у щоденнику художніх вражень має бути відображено усі види мистецько-культурного дозвілля молоді.

Альтернативою ведення щоденника студентам може бути запропоновано використовувати публічні аккаунти у Facebook, Twitter, Instagram, LiveJournal, ведення ними блогів тощо. У такому разі студентам дається завдання публікувати індивідуальні пости із описаною вище тематикою, підкріплених медіа-файлами, зображеннями, фотографіями, посиланнями, хештегами тощо.

Даний вид активності вирішує одразу кілька важливих завдань, а саме: робить процес самоосвіти студентів цікавим, доступним, актуальним їх щоденному життю; включає новітні технології у навчальний процес, стираючи при цьому розмежування між навчанням та дозвіллям молоді; дає відкритий доступ до інформації усім учасникам навчального процесу, оскільки кожен зможе побачити, оцінити, висловити свою думку про ті чи інші заходи, які відвідує інший студент; дозволяє викладачеві в режимі он-лайн спостерігати за інтенсивністю роботи студентів, аналізувати ставлення та добросовісність під час виконання завдання.

**Метод ментальних карток** являє собою техніку візуалізації та активізації мислення, запам'ятовування та відтворення інформації, розроблену англійським психологом та педагогом Т. Бьюзеном [209; 210; 125]. Сутність методу ментальних карток полягає в тому, що інформація, яка повинна бути опрацьована людиною, подається не у вигляді поточного тексту чи таблиць, а у формі ключових слів, понять, термінів, які систематизовані та візуалізовані символами, кольорами, шрифтами тощо. Чітка впорядкованість, логічність викладу та розміщення інформації на обмеженій площі (аркуш паперу) викликають у людини яскраві асоціації, систематизують їх та сприяють кращому сприйняттю та запам'ятовуванню.

Метод ментальних карток є сучасним, креативним та цікавим для

студентської молоді. Нині існує багато інтернет-ресурсів та програм, що спеціалізуються на створенні ментальних карток і є доступними для широкого кола користувачів. У контексті нашої методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики метод ментальних карток може використовуватися з метою пояснення та оптимізації матеріалу студентами, зацікавлення та залучення студентів до навчального процесу, ознайомлення з сучасними дидактичними технологіями, які вони зможуть потім використовувати в особистому та професійному житті.

До евристичних методів навчання відносять варіативні форми методу «мозкового штурму» [173]. Брейнстормінг був винайдений вкінці 1930-х років А. Осборном і донині є дуже популярним та прогресивним методом у зарубіжних освітніх програмах з менеджменту, психологічних тренінгів та навчальних курсів з оптимізації та вирішення творчих завдань. Головним завданням "мозкового штурму" є виділення та окреслення за короткий період часу якомога більше ідей з вирішення поставленої проблеми. Однак у дослідженнях методу [222] зазначається, що окрім великої кількості позитивного, він має деякі негативні сторони, а саме те, що іноді не всі учасники групи мозкового штурму, а лише кілька людей беруть активну участь, а інші пасивно спостерігають; інша проблема полягає у тому, що деякі члени групи, які є молодшими чи більш сором'язливими, матимуть менше можливостей висловлювати свої ідеї в групі [222]. Зважаючи на дані коментарі та специфіку формування явища художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, ми вважаємо, що при впровадженні даної методики доцільніше користуватися похідними від брейнстормінгу методами брейнрайтингу та синектики.

**Метод 635, або брейнрайтинг** був запропонований німецьким професором Берндом Рорбахом у 1968 році. Суть методу полягає у тому, що кожному членові групи з шести людей роздається картка, на якій він повинен написати по три короткі ідеї (слово, вислів, речення) стосовно поставленої проблематики протягом п'яти хвилин. Після завершення п'ятихвилинного періоду кожен учасник передає картку сусіду справа і дії повторюються. Коли людина отримує нову картку із вже

записаними ідеями іншого, вона може: або використати існуючі ідеї для трьох нових власних ідей, або розвинути думки, записані попередніми учасниками на картку. Важливою умовою проведення методу 635 є відсутність дискусій та коментарів у процесі роботи з картками. Через тридцять хвилин, коли кожен учасник отримає назад першу картку, з якої він починав, у сумі на картках буде налічуватися 108 ідей, які народилися спільними зусиллями усієї групи, і тепер вони можуть бути проаналізовані та обговорені [222].

Використання методу 635 у контексті методики з формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики має наступні переваги: при вирішенні художніх завдань з оцінки та висловлення власного ставлення до художніх явищ метод брейнрайтингу дозволяє долучити до обговорення всіх студентів та за короткий час дізнатися думку кожного; анонімність та незалежність висловлення поглядів дозволяє говорити про суб'єктивність даного методу, що є важливим фактором, враховуючи необхідність використовувати при обговоренні максимально неупереджені погляди; описаний метод дозволяє оптимізувати роботу студентів, не дає можливості "списати" у іншого, а вимагає креативного підходу до вирішення поставленого завдання; читаючи попередні думки, кожен студент знайомиться зі світоглядом та рівнем знань сусіда і вчиться зрозуміти хід його думок, при цьому шукаючи зв'язки із власними поглядами, намагається пов'язати, продовжити хід думок кожного учасника групи.

**Метод синектики** є дуже популярним та дієвим методом активізації творчого мислення, який був розроблений всередині ХХ століття американським вченим Вільямом Гордоном. В основі методу лежить поєднання ідей з різних сфер діяльності з метою вирішення спільної проблеми, при чому, на відміну від дещо відстороненого процесу висунення та обробки ідей при використанні методу 635, у синектиці важливим елементом процесу є обґрунтована критика ідей одних учасників іншими.

Головна відмінність між методами мозкового штурму та синектики полягає в способі подачі ідей у вирішенні окресленої проблеми. Метод синектики передбачає подання на загальну оцінку обдуману, закінчену, сформульовану

думку, яка може бути прийнята чи відхилена іншими з відповідними коментарями стосовно даної оцінки. Авторство ідей у такому разі висувається не як колективний результат, а простежується їх чітка приналежність окремій особистості. Таким чином, люди, які висувають та слухають ідеї інших, які дивляться на вирішення проблеми зі своєї суб'єктивної точки зору, перебувають постійно під впливом нових і нових ідей. Відштовхуючись як від раціональних, так і нерациональних висновків підсвідомо усі учасники методу синектики йдуть до вирішення поставленого завдання.

Інша особливість методу синектики – у наявності «спеціалістів з різних галузь знань», задля консультування та висунення ідей з різних точок зору - при використанні у методиці формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики визначає необхідність попереднього розподілу ролей між студентами та їх направленої самостійної підготовки, щоб бути спроможним орієнтуватися у "своєї" сфері. Тому перед реалізацією методу синектики варто провести підготовчу роботу як викладачеві, так і студентам, продумати можливі варіанти вирішення завдань, щоб бути готовим до взаємної співпраці.

Існує така схема реалізації методу синектики: 1) постановка завдання, 2) переклад завдання, 3) виявлення питання, що викликає аналогії, 4) робота з пошуку аналогій, 5) використання аналогій: пряма аналогія, символічна аналогія, особистісна аналогія, фантастична аналогія, 6) пошук можливостей перекладу знайдених аналогій і образів у пропозиції щодо вирішення поставленого завдання [189]. Задля підсилення творчої активності, В. Гордоном було запропоновано у методі синектики користуватися чотирма типами аналогій: а) при застосуванні прямих аналогій об'єкт дослідження порівнюється з об'єктивно існуючими аналогами у соціальному житті, природі, культурі, науці, техніці тощо; б) символічна аналогія передбачає введення в роботу кількох фраз, що у прямому чи переносному значенні відображають сутність явища чи проблеми; в) особистісна аналогія переносить уявлення про проблемний предмет чи явище на особистий досвід, дозволяє уявити себе в якості цього досліджуваного об'єкту, зсередини; г) фантастична аналогія направлена на уявлення фантастичних,

нереальних явищ, які могли б стосуватися вирішення поставленої проблеми [189].

На нашу думку, спроба долучити студентів до процесу створення нового художнього змісту вже існуючих мистецьких явищ, їх цілеспрямована особиста робота над інтерпретуванням та створенням нових художніх образів на базі існуючих стане цікавим та корисним досвідом для них, що вкаже на необхідність прояву художньо-творчої толерантності. Застосування методу синектики та аналогій слугуватимуть більш яскравому засвоєнню та розумінню художніх образів та змісту творів мистецтва, "пропустивши через себе" твір та задум митця, майбутній вчитель музики буде у подальшому проявляти більше художньо-творчої толерантності, розуміючи наскільки непростим та цікавим є світ мистецтва.

Іншим методом оптимізації творчого мислення, що, на нашу думку, є необхідним при формуванні художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, є *метод "шести капелюхів мислення"*. Цей метод був розроблений Е. де Боно у 80-ті роки ХХ ст. [25; 125]. Метод "шести капелюхів" використовується для ефективного управління мисленням, ходу думок учасників дискусії при вирішенні спірних питань. Даний метод дозволяє структурувати, раціонально проаналізувати об'єкт одночасно з кількох сторін.

Суть методу "шести капелюхів" полягає у розподілу мислення на шість типів, які направляються на визначення окремої деталі, що стосується поставленої проблеми. Кожному з режимів мислення (метафоричному капелюху) надається умовно свій колір: *синій* (синій капелюх створює умови для початкової роботи - визначення мети, завдань подальших мисленнєвих операцій, визначаються передбачувані результати); *білий* (наводить асоціації з папером - при використанні білого капелюху варто користуватися чіткими даними, фактами, цифрами, інформацією, яка має документальне підтвердження); *червоний* (колір, пов'язаний з емоціями, почуттями, інтуїцією - "надягаючи" червоний мисленнєвий капелюх людина висловлює свої враження та емоції); *жовтий* (асоціюється з позитивним настроєм та сонцем - жовтий капелюх дає можливість шукати позитивні сторони та переваги явища, яке аналізується, його перспективи тощо); *чорний* (колір



нагадує мантію судді та вказує на обережність - під чорним капелюхом люди оцінюють та критикують явище, шукають причини, які вказують на недоліки об'єкта дослідження); *зелений* (створює образ рослин, енергії життя, зростання - "одягнувши" зелений капелюх, включається режим творчого мислення, висловлення нових точок зору, пошуку нестандартних ідей та рішень) [25].

Як бачимо, метод "шести капелюхів мислення" дуже творчий та вимагає від учасників процесу розвиненого образного мислення та уяви. Але завдяки яскравим образам, символізму та вираженій креативній направленості, на нашу думку, даний метод є доступним та корисним у роботі над формуванням художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Асоціації, які викликають метафоричні капелюхи, дозволяють людині увійти в роль дослідника, перебуваючи "під дією" кольору, людина зможе більш вільно висловлюватися та не боятися бути осудженим іншими, адже всі учасники процесу перебуватимуть в однакових умовах. Зміна ходу думок залежить від зміни капелюху, а отже людина дещо абстрагується від свого "єго" та підпадає під правила, які "диктує" певний колір (критикуючи, висуваючи фантастичні теорії тощо), що вже в деякій мірі створює атмосферу толерантності та обґрунтованої критики на рівних умовах.

У навчальному процесі метод "шести капелюхів" може використовуватися під час аналізу художнього мистецького явища; під час розбору навчального матеріалу чи у дискусії, коли обговорюється спірне питання. Як і метод синектики, метод "шести капелюхів" вимагає від викладача та студентів попередньої підготовки - вивчення правил використання капелюхів, їх зміни, умов обговорення та ведення дискусії тощо. Але, не зважаючи на деякі складності, які можуть здатися на перший погляд, запропонований метод збагатить навчальний процес, зробить його цікавішим, а роботу студентів продуктивнішою, розкриє творчий потенціал студентів та навчить слухати і розуміти опонентів, що у свою чергу є передумовою виникнення художньо-творчої толерантності.

Наступний метод реалізації мотиваційно-ціннісного компоненту методики формування художньо-творчої толерантності - *метод проектів*, у поєднанні з

попередніми методами, повинен слугувати стимулом для студентів до самореалізації, активної діяльності та залучати до обговорень та дискусій. Метод проектів у певній мірі може замінити стандартну форму семінарських занять, яка часто набуває формального значення, коли студенти просто зачитують знайдену інформацію з окремого питання, не приклавши для цього особливих творчих зусиль та не вкладаючи власного ставлення до озвученого матеріалу. На відміну від таких "сухих" формальних форм роботи, метод проектів вносить у навчальний процес стимул до самостійної роботи студентів з її подальшою презентацією.

У контексті методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики тематика проектів має бути в межах висвітлення художніх та мистецьких явищ, презентування власного погляду на творчість митця чи його окремого твору, представлення сучасних тенденцій розвитку мистецтва тощо. Загалом, тематика проектів може носити регламентований або довільний характер, в залежності від рівня вмотивованості та креативності студента, може проводитися індивідуально та у малих групах (до 4 осіб). Головною умовою виконання завдання повинно стати відображення у ньому особистого ставлення студента у висвітленні обраної тематики. Для виконання завдання студентами можуть бути обрані будь-які форми проектів, а саме мультимедійні, комп'ютерні, художні проекти, проекти у формі викладення інформації у повідомленні чи презентації тощо. Після оприлюднення виконаних проектів перед іншими студентами в аудиторії наступним етапом стає їх обговорення, дискусія, обмін враженнями, під час яких можуть виникати ситуації, що вимагатимуть прояву зі сторони студентів толерантності як стосовно того, хто представляє роботу, так і стосовно безпосередньо художніх явищ.

Разом з методом проектів може використовуватися також і *метод судів*, який полягає у тому, що одна група людей висуває певні судження і положення, а інша група намагається якомога більше розкритикувати ці судження. Метод судів може набувати різних форм та змісту, в залежності від дидактичної мети, яку переслідує в даний момент викладач (одна група студентів може шукати лише позитивні сторони певного художнього явища, інша - негативні; частина

студентів захищає вибір художніх засобів автором, інша - критикує; одні студенти висувають неправильні судження стосовно художніх явищ, а інші намагаються доводити неправоту, шукаючи для цього суттєві аргументи тощо). Як бачимо, метод судів, як і всі перелічені вище методи, по своїй суті провокує студентів на ведення конструктивного діалогу, висловлюватися та бути запереченим іншим. Така форма навчання та виконання завдань, яка набуває у певній мірі гегелівських діалектичних характеристик є, на нашу думку, необхідною та безумовно корисною при формуванні художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики.

Метод проведення *репетиційних занять-діалогів* може застосовуватися під час проведення індивідуальних та групових занять у контексті інструментально-виконавської підготовки. Сутність використання даного методу полягає в усвідомленні студентами ролі діалогу для особистісного та творчого самовдосконалення; готовності студентів до діалогу, що проявляється у наявності власної точки зору художньої проблематики; готовності до співпраці з метою досягнення поставлених цілей [100, с. 197]. Для методики формування художньо-творчої толерантності даний метод є особливо цінним, адже діалогічна природа толерантності як явища передбачає вільний обмін думками між учасниками обговорення, признанням значимості думки кожної особистості, право на свободу самовираження тощо.

У контексті проведення репетиційних занять-діалогів студент матиме змогу висловитися стосовно художніх явищ, відчутти значимість своїх естетичних поглядів на проблему інтерпретації конкретного музичного твору, задати запитання, які його хвилюють, та почути на них відповідь. Такі заняття сприяють зближенню викладача та його студентів, створюють атмосферу співпраці, порозуміння, відкритості. Крім того, включення у навчальне середовище такого роду занять активізує майбутніх учителів музики, стимулює їх до участі у нових формах роботи у процесі фортепіанної підготовки, сприяє налагодженню контактів із викладачем або іншими учасниками діалогу. Студенти вчаться висловлюватися на художньо-естетичні теми, презентувати свої думки,

відстоювати їх, адже окрім технічної сторони інструментального виконавства існує важлива сторона роботи із текстом, а саме його аналізу та рецензування.

*Методи аксіологічного аналізу* поділяють на три види: аксіолого-аналітичний, еволюційно-синергетичний та прогностично-моделювальний. Аксіолого-аналітичний метод сприяє ціннісному сприйняттю музики, її специфічних характеристик; проникнення у світ музичних цінностей іншого, який представлений в нотному тексті; відкриття людиною культурних та музичних цінностей різних епох, розуміння власної ціннісної системи через світ музичних цінностей тощо [196, с. 229]. Аксіолого-аналітичний метод дозволяє проаналізувати ідеї та систему образів, яку відображає мистецтво різних культурних епох у прояві особистісно-ціннісної свідомості митців [196, с. 230].

Реалізація даного методу у навчально-виховному процесі відбувається через пошук в музично-образному світі художніх пошуків автора, виявлення ціннісних домінант його творчого прояву, специфічності та оригінальності його поглядів на світ, «розшифровці» ієрархії цінностей, яка закодована в його творчості та його сучасниками [196, с. 230]. Аксіолого-аналітичний метод робить можливим виявити взаємозалежність етичного та естетичного в музичному мистецтві, взаємозалежність Добра та Краси, взаємодії суб'єкт-об'єктних (студент (викладач) – музика) та суб'єкт-суб'єктних стосунках (викладач – студент, студент-студент тощо). Таким чином, пізнаючи цінності інших, майбутній учитель музики отримає поштовх до самоактуалізації, саморозвитку, як в ціннісному, так і толерантному вимірах.

Еволюційно-синергетичний метод дозволяє вивчати все, що відбувається в музиці в їх дифузності, взаємопов'язаності, дізнатися більше про музичне минуле [196, с. 235]. Даний метод сприяє актуалізації музики різних жанрів, їх популяризації незалежно від часу створення. Серед прийомів, які можуть використовуватися у контексті цього методу, А. Щербакова називає порівняльний аналіз проблеми сприйняття музики різних епох, опрацювання техніки жанрово-стильової, інтонаційно-стильової, асоціативно-арочної аналогій, виявлення особливостей кожного авторського світу у співвідношенні із соціокультурним

фоном його часу та сьогодення [196, с. 237]. Така робота стимулює студентів до активної особистої творчої пошукової роботи із отримання нових знань та досвіду, а також використовувати їх у своїй професійній діяльності та виконавській практиці.

Впровадження еволюційно-синергетичного методу у навчально-виховному процесі створює для студента підґрунтя для розуміння музики як цілісного простору; проведення паралелей музичної мови та музичного мислення різних епох; сформування педагогічного та виконавського репертуару студентів, що відображав би сучасні тенденції розвитку музичного мистецтва [196, с. 238]. Як стверджує дослідниця, еволюційно-синергетичний метод має яскраво виражену діалогічну направленість та допомагає майбутнім учителям музики спілкуватися з творами мистецтва віч-на-віч, незалежно від часу їх створення та існування. Згідно із автором цього методу, він здатен показати студентам, що в музичному мистецтві всі його стилі, жанри та відгалуження є неповторними, особливими, та у своїй єдності складають систему музичного світу. Таким чином, повага до особистості у мистецтві (митця, виконавця, героя твору) та художньо-творча толерантність мають стати результатом впровадження еволюційно-синергетичного методу.

Прогностично-моделювальний метод дає можливість вивчати домінуючі потреби, смисли та цінності суб'єкта, виявити сутність мотиваційної сфери та проєктивної спрямованості особистості [196, с. 245]. Прогностично-моделювальний метод допомагає визначити здатність особистості до дій, направлених на вирішення поставленого завдання, подолання проблем та досягнення художніх та педагогічних результатів, уміння здійснювати самооцінку та шукати оптимальні рішення. Саме у результаті реалізації даного методу, майбутній вчитель музики набуде умінь використовувати набуті знання задля оптимального розвитку особистості. Прогностично-моделювальний метод базується на ціннісному ставленні особистості до життя, своєї професії, умінні аналізувати свою мотиваційну сферу. Під час впровадження цього методу формуються знання про світ музики (світорозуміння), уміння майбутнього

вчителя музики співпереживати (світовідчуття) та проводити ціннісні паралелі між суб'єктом та об'єктом (світоосмислення) [196, с. 246].

Особливістю даного методу є те, що, пізнаючи ціннісні системи інших, людина здійснює власне ціннісне осмислення. Це є важливим елементом формування художньо-творчої толерантності, адже для того, щоб формувати судження про інших, потрібно чітко розуміти себе і свої художні вподобання. Саме тому задля ціннісного становлення майбутнього вчителя музики, як стверджує А. Щербакова, та для формування художньо-творчої толерантності доцільно стимулювати у студентів постійний самоконтроль, самооцінку, самокритику [196, с. 248]. Саме завдяки прогностично-моделювальному методу студент вчиться долати проблеми самокритичного аналізу.

Таким чином, аксіологічні методи аналізу музичного тексту сприяють кращому розумінню студентами сутності музичних творів, особливостей їх створення та принципів інтерпретування. У контексті впровадження методики формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики реалізація описаних аксіологічних методів є доцільною, оскільки студенти вчать розмірковувати про художні явища, аналізувати їх, проводити аналогії, робити висновки та формувати власний естетичний смак і ціннісні судження. Саме від них буде залежати подальше ставлення особистості до творчості митців, художніх уподобань інших, а отже матиме безпосередній вплив на прояв художньо-творчої толерантності у повсякденному житті та професійній діяльності.

**Методи герменевтичного аналізу.** Науковці (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, Т. Кремешна, О. Сметана, В. Піддубник, А. Закірова, Т. Зирянова, С. Шип та ін.) розглядають особливості герменевтичної інтерпретації художнього тексту, герменевтичного аналізу художніх творів та обґрунтовують актуальні методи їх реалізації. О. Сметана і В. Піддубник [145] підкреслюють, що герменевтична інтерпретація являє собою процес переосмислення та розшифрування змісту музичного твору під час його безпосереднього виконання. Група дослідників О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, говорячи про необхідність визначення та

формування герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця, згадують, що вони корелюються з етапами інтерпретації музичного твору. Цей процес вони описують у трьохкомпонентній залежності, де від первинного враження від цілісного об'єкту виникає бажання суб'єкта шляхом аналізу і розчленування зрозуміти «сміслові аспекти музичного твору» і відтворити їх у якісно новій цілісності, яка виникає у вигляді оригінальної інтерпретації [99, с. 101].

С. Шип наводить перелік умов, які визначають «грамотне (дисципліноване) застосування герменевтичного підходу стосовно творів мистецтва: а) знання художніх знаків, їх предметних та змістових значень; б) знання контексту, тобто розуміння смислу всіх зв'язків між знаками всередині конкретного художньо-семіотичного об'єкта; в) знання паратекстів, тобто знакових артефактів, з якими даний художній твір якимось чином взаємодіє; г) знання мовного та текстового середовища, до якого належить даний художній твір (а саме, знання текстів мовою, яка використовується у художньому творі, в цьому жанрів, стилі, в даній техніці виконання); д) уміння коректно співставляти знаки різних рівнів організації текстів (принцип «герменевтичного кола»); е) уміння трактувати художній твір шляхом співставлення його тексту з явищами реального життя» [194, с. 92].

Т. Кремешна [70] наводить трьохступеневу структуру аналізу музично-інструментальних творів майбутніми вчителями музики на основі герменевтичного підходу. До *першого ступеню* дослідниця відносить граматичну та психологічну інтерпретацію тексту, яка включає в себе «...тлумачення частин (елементів) та їх єдність; вихід на уявлення та створення гіпотези про зміст цілого; переведення знайденого змісту на суб'єкт (студента) – присвоєння ним змісту автора та знаходження особистісних смислів». У *змісті другого ступеню* закладена «...історична інтерпретація тексту, результат якої ствердить чи спростує гіпотезу: тлумачення стилю творчості автора, художнього стилю епохи, біографічних даних автора». *Третій ступінь* покриває аналіз «...побудови теоретичної моделі тексту та створення виконавської концепції твору».

Т. Зирянова у дослідженні герменевтичного підходу при аналізі художнього тексту та під час розробки педагогічних технологій художньої герменевтики окремо звертає увагу на значення розвитку критичної позиції особистості у процесі осягнення змісту твору мистецтва [57, с. 257-261]. Як і більшість дослідників, автор відмічає важливе значення набутих попередніх знань та досвіду. Критика (людину, яка аналізує художній текст і намагається його пізнати) характеризують дві якості: пізнання теоретика (обізнаність) та творча позиція (креативність). До методів критичного підходу стосовно пізнання творів мистецтва, Т. Зирянова, відносить: 1) співставлення – пошук подібності і відмінності між схожими явищами, що стимулює студентів до цілісного сприйняття мистецтва (далі автор пояснює свою думку тезою, що пізнання та розуміння будь-яких явищ полягає у спроможності їх відрізнити [57, с. 258]); 2) розкриття внутрішньої структури феномена, який вивчається (реконструкція творчого процесу митця) – пошук та оцінка задач, закладених митцем у його творі, його загальної творчої концепції; аналіз методів, прийомів, якими митець користувався для відтворення «моделі свого художнього світу»; 3) спосіб роботи через синтез віддалених асоціацій – приведення асоціацій з власного досвіду та проведення паралелей з різними епохами, іншими художніми явищами, створюючи нові поєднання.

Критика як форма інтерпретації художнього тексту представляється у дослідженні Т. Зирянової формою постійного процесу рефлексії та пізнання твору мистецтва з різних ракурсів, зважаючи на епоху та умови його створення, епоху та умови його відтворення, періоду життя суспільства, розвитку культури тощо. Суб'єктивний характер трактовки тексту постійно повертає нас у простір розуміння (іншими словами герменевтичний простір). А отже, як стверджує автор, позиція критика не може бути єдиною і вирішальною, а потребує значної часової фільтрації та рефлексії [57, с. 259].

Таким чином, застосування методів герменевтичного аналізу у методиці формування художньо-творчої толерантності активізують когнітивну та емоційну сторони особистості майбутнього вчителя музики, адже поєднують його значну



інтелектуальну роботу над художнім текстом та інтуїтивним художнім чуттям під час його інтерпретування. Герменевтичні методи сприяють розвитку умінь критично оцінювати твір з позиції об'єктивного аналізу його складових з урахуванням стилю, жанру, епохи тощо. Описані методи та прийоми можуть використовуватися при роботі зі студентами, які мають попередню теоретичну підготовку та виконавський досвід. Варто відмітити, що за умови використання герменевтичних методів у процесі формування художньо-творчої толерантності потрібно притримуватися принципу фасилітації, коли викладач лише скеровує роботу студентів, при цьому не нав'язуючи своє бачення на ті чи інші художні явища. Тобто майбутній учитель музики повинен самостійно прийти до висновку про що йдеться у конкретному творі, в чому його особливості, які засоби найдоцільніше використувати у його інтерпретації тощо.

**Метод художнього ілюстрування словесних пояснень** визначається Г. Падалкою як одним із ключових серед демонстраційно-образних методів мистецького навчання [113] і нами поєднується у пару з методом *вербалізації художнього змісту образів*. Обидва методи направлені на ознайомлення студентів з творами мистецтва через пристосування їх змісту до зрозумілих студентам форм. Шлях від пояснення, обговорення, демонстрації творів через призму вивчення художніх характеристик жанру, стилю, авторських особливостей і т.ін., а потім повернення до першооснови - художнього тексту, прочитання його у контексті отриманих зрозумілих словесних характеристик, є необхідним при вивченні мистецтва.

Для формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики використання методів вербалізації художнього змісту образів та його художнього ілюстрування набувають великого значення. Так, скажімо, твір, який спершу студенту через певні причини здавався апріорі абсурдним та його художня ідея відкидалася ним одразу, після аналізу та обговорення може постати в іншому світлі і набути значень, які раніше (через незнання, небажання, неспроможність зрозуміти, або інші причини) втрачалися. Таким чином, метод художнього ілюстрування стає методом "іншого бачення", "нового сприйняття",

стимулювання до художньо-творчої толерантності.

*Метод створення культурного контексту* [100], подібно до попереднього, також слугує глибшому засвоєнню ідей художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики та самоідентифікації особистості студента у процесі занурення у культурний та художній простір твору мистецтва. Проведення культурної, історичної ретроспективи у поєднанні з мистецькими подіями, які відбувалися у цей час, стимулюватимуть розвиток уяви, розширюватимуть кругозір студентів, стимулюватимуть їх використовувати раніше набуті знання та створювати цілісну картину культурного та мистецького життя у конкретний відрізок часу. Таке занурення у культурний контекст створення, існування та виконання твору, комплексний культурний аналіз художніх явищ має позитивний вплив на осягнення особистістю сутності художнього твору та дає підстави до обґрунтованих міркувань та критики. Розуміння передумов створення музичного твору, на нашу думку, є одним з дієвих чинників формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

У контексті зазначеного методу важливим є звернення до світових досягнень музичного мистецтва. Зокрема, актуальним виявляється проведення аналогій між творчістю сучасних композиторів та композиторів-класиків. Подібні заходи сприяють ефективному пошуку творчої квінтесенції у професійному зростанні майбутніх учителів музики. Більше того, активне застосування методу створення культурного контексту відновлює безперервність культуронаслідування у середовищі становлення сучасної академічної музики. Звідси процес засвоєння необхідних знань набуває цілеспрямованого характеру, який обумовлений постійним творчим пошуком та розкриттям внутрішнього потенціалу музичного мистецтва крізь призму прояву художньо-творчої толерантності студентів. На основі поєднання відповідних аналогій та художніх образів у сучасному та класичному мистецтві зберігається принцип діалогічності, що виступає необхідним у формуванні майбутніх учителів музики. Ознайомлення на практиці з музичними творами засобами ретроспективи, полягає у візуалізації

найкращих здобутків світового мистецтва усіх часів, що, у свою чергу, збагачує педагогічний репертуар студентів, який вони зможуть використати у своїй професійній діяльності.

Ще одним дуже важливим блоком методів у формуванні художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки є методи, які Г. Падалка назвала *репродуктивні, інтерпретаційні та творчі мистецькі дидактичні методи* [112]. Ця група методів з усіх перелічених нами вище найбільше підходить до визначення виконавських, адже вони направлені на розвиток безпосередніх інструментально-виконавських умінь та навичок майбутнього вчителя музики.

Важливим елементом практичної підготовки майбутніх учителів музики під час навчання в класі основного музичного інструмента є їх самостійна робота. Тому для формування художньо-творчої толерантності варто долучити методи та прийоми цього етапу інструментально-виконавської підготовки. До таких І. Ростовська [131] відносить прийоми формування у студента музично-слухових уявлень, уміння слухати себе, переживати процеси, які відбуваються в музиці. О. Горожанкіна [40] пропонує використовувати пояснювально-ілюстративний, проблемно-пошуковий, метод стимулювання, педагогічного контролю та оцінки тощо. Так, реалізація цих методів закладена у нашу пропозицію вивчення дитячих фортепіанних творів сучасних композиторів. Зважаючи на те, що не у всіх студентів будуть рівні виконавські здібності, що може ускладнювати вивчення складних п'єс, твори для дітей та юнацтва будуть доступними усім студентам. Крім того, ці твори після ескізного чи детального вивчення стануть важливою частиною педагогічного репертуару майбутніх вчителів музики і значно збагатять їх професійне портфоліо.

Знайомлячись у безпосередній практичній діяльності з творчістю сучасних композиторів після теоретичного ознайомлення з їх творчістю, інструментально-виконавська інтерпретаційна діяльність повинна набути для майбутніх вчителів дещо іншого характеру, а саме бажання зрозуміти хід думок композитора, пов'язати їх з іншими художніми явищами, пояснити художні образи і, як

результат, з повагою ставитися до творчості митця та інших виконавців, хто також відтворював цю музику. Збагачення виконавського досвіду та роботи з художнім текстом стане логічним набуттям персонального художньо-практичного досвіду, яке у майбутньому повинно перерости у художньо-творчу толерантність.

Отже, запропоновані методи формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики можуть використовуватися як в індивідуальній, так і груповій роботі студентів у процесі їх фортепіанної підготовки. Всі методи характеризуються креативною направленістю та сприяють розвитку у молоді зацікавленості у вивченні мистецтва та активізації їх творчої діяльності, спонукають до розширення естетичного досвіду та вироблення критичних суджень про художні явища, які базуються на власному досвіді особистості. Дані методи базуються на запропонованих принципах навчання з метою формування головного феномену дисертаційного дослідження та можуть використовуватися при реалізації педагогічних умов, які буде представлено у наступному параграфі.

#### **2.4. Педагогічні умови формування художньо-творчої толерантності у процесі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики.**

Перш ніж перейти до обґрунтування власних педагогічних умов, за яких, на нашу думку, можливе вдале формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, ми звернулися до вивчення та аналізу вже існуючих досліджень із проблеми створення толерантного освітнього середовища. Питання визначення впливу умов навчання на прояв та формування у людини толерантного ставлення до інших цікавило багатьох дослідників. Так, Т. Загоруля [54] визначає такі педагогічні умови, які здатні актуалізувати толерантні властивості особистості в освітньому процесі: зміст освіти має бути орієнтованим на актуалізацію феномену толерантності; використання інтерактивних методів навчання (діалог, полілог, гра, проект, тренінг); готовність педагога до співпраці з учнем, створення атмосфери доброзичливості під час навчання; необхідність корекції навчальних програм та виокремлення в них роботи, направленої на формування у студентів толерантних властивостей та якостей; залучення

інноваційних форм роботи; впровадження систем творчих занять; проведення моніторингу розвитку толерантних властивостей особистості в освітньому процесі.

О. Романовський [129] до основних педагогічних умов формування толерантності у студентів відносить наступні: 1) розширення загального кругозору студентів та забезпечення високого рівня професійних знань, що дозволяють глибше розуміти психічні та поведінкові особливості людини. Важливими є також розуміння громадянських прав та свобод, знання світової історії та історії Батьківщини, релігієзнавство. Для розвитку толерантності необхідні також знання етичних принципів психологічної діяльності; 2) виховання студентів на засадах шанобливого та доброзичливого ставлення до особистості кожної людини, розвиток у них почуття відповідальності за свої дії; 3) розвиток емпатичного розуміння іншої людини, що розкриває можливості для співчутливого ставлення до неї, а отже, стає основою толерантності; 4) практичні вправи та ігри, що дозволяють відпрацьовувати уміння та навички професійного спілкування на засадах толерантного ставлення до співрозмовника; 5) толерантне ставлення викладачів до своїх студентів, прийняття педагогами особистості своїх студентів такими, якими вони є, створення умов для відкритого діалогу, повага їх думок, міркувань, переконань.

Н. Бирко [19] вивчає педагогічні умови, які слугують ефективному формуванню толерантності у майбутніх учителів початкової школи і на основі спроектованої системи вчена дає їх перелік: урахування індивідуального рівня толерантності майбутніх педагогів як основи для професійної діяльності з учнями початкових класів; наповнення змісту виховної роботи у вищому навчальному закладі матеріалами щодо розвитку толерантності та складників толерантності; трансформація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах педагогіки толерантності. О. Козлова та Т. Гребеник [67] розглядають загальні положення виховання толерантності особистості у сучасному громадянському суспільстві і називають наступні педагогічні умови забезпечення толерантності у вихованні: формування толерантного простору,

який характеризується єдністю всіх суб'єктів виховного процесу й форм організації їхніх відносин, які, з одного боку, є основними компонентами пед. етики, а з іншого – основою, зразком морального виховання молоді; культура спілкування як осягнення інших у діалозі, як взаєморозуміння, співчуття й співпереживання, відчуття партнерства; синергетичне мислення, яке дозволяє сприймати широкий спектр особистісних якостей, індивідуальних і етнічних проявів людини; особистісно орієнтований підхід у виховному процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «вихователь-вихованець».

П. Степанов [165] обґрунтував педагогічні умови, необхідні для ефективного формування толерантності підлітків, а саме: 1) організація зустрічей школярів з іншими культурами в спеціально підготовленому, педагогізованому середовищі, яке було б цікавим та цінним для підлітка. Таким чином, зазначає автор, контакти школярів з іншою культурою переносяться зі стихійної у чітко скоординовану педагогічну сферу, яка має не випадковий, а цілеспрямований виховний вплив; 2) проблематизація стосунків підлітка з представниками інших культур – штучно створена проблемна ситуація, направлена на виявлення можливих протиріч в їх ставленні до інших культур, що дозволить школярам виявити та подолати власні стереотипи, упередження, культуроцентризм, який раніше, можливо він не помічав у себе. Даний прийом, за П. Степановим, має посприяти ще одній важливій меті – формуванню подальшого вільного виявлення підлітком своєї власної позиції у сфері міжкультурних стосунків; 3) організація проблемних дискусій, що допоможе учневі висловити власну думку та співставити її з поглядами однолітків та друзів. Дана умова може стати ключовою у процесі корекції поглядів школярів, адже відомо, що думка інших має значний вплив на дітей підліткового віку; 4) організація процесу рефлексії підлітками свого ставлення до представників інших культур; 5) надання допомоги школярам у засвоєнні ними уміннями критично мислити, вести діалог, аналізувати свою та чужу точку зору; 6) врахування особливостей позиції педагога стосовно підлітка як дорослої людини, толерантне ставлення до підліткової субкультури, признання свободи ціннісного самовизначення підлітків.

У результаті проведеного аналізу наукових досліджень, ми узагальнили знання та виділили *педагогічні умови*, які, на нашу думку, матимуть позитивний вплив на формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. До таких педагогічних умов ми відносимо: 1) створення довірливої творчої атмосфери у процесі педагогічного спілкування (сприяння творчій розкритості, свободі висловлення думки, налаштування на сприйняття та розуміння художніх явищ через діалог та співпрацю); 2) активізація художньо-аналітичної діяльності студентів у педагогічних творчих майстернях (сприяння актуалізації знань майбутніх учителів музики про художні явища, формування в них цілісного ставлення до музичних творів, осмислення художніх процесів та формування аналітичних умінь); 3) стимулювання інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики у мистецькому освітньому середовищі (заохочення та спонукання студентів до інструментально-виконавської діяльності, сприяння їх професійному зростанню, розвитку особистих психічних якостей та здібностей, самовираження через інтерпретування художніх текстів).

Перша педагогічна умова *створення довірливої творчої атмосфери у процесі педагогічного спілкування*, на нашу думку, є дуже важливою, оскільки творча розкритість та бажання людини працювати з творами мистецтва, настрої на сприйняття та розуміння художніх інтенцій лежать в основі передумов вдалого формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики.

Для того, щоб студент міг проявити свою художньо-творчу толерантність, він має відчувати підтримку та впевненість у тому, що він не зазнає критики зі сторони колег чи викладача. Перебуваючи в атмосфері спокою, дружелюбного ставлення, творчого натхнення майбутній вчитель музики транслює цей стан на своє особисте та професійне життя, що у свою чергу сприяє його становленню як толерантного та успішного члена сучасного суспільства. У міру певних психологічних особливостей, темпераменту, світогляду поведінка людей у малих та великих групах може відрізнятися, тому потрібно враховувати ці особливості і створювати максимально сприятливе навчальне середовище для всіх учасників процесу. Викладач повинен забезпечити створення доброзичливих стосунків зі

студентом та між студентами всередині групи, впровадження демократичних основ співіснування всіх членів групи, збалансованості формального і неформального у навчальному середовищі.

Крім того, позитивна атмосфера під час навчального процесу підтримує мотивацію студентів до мистецької діяльності, стимулює бажання творити, самостверджуватися у мистецтві. За В. Жовтянською, мотивація мистецької діяльності є «зайвою» і «надлишковою», оскільки творчість не є доцільною діяльністю, якою може бути, наприклад, трудова праця, і є результатом надпотреб людини [52, с. 68]. Таким чином, організація мистецької діяльності поєднує у собі два компоненти – з одного боку, це серйозна робота студента над своїм професійним становленням, набуття важливих знань, умінь і навичок, з іншого боку, це хобі, заняття, яке приносить естетичне та моральне задоволення. Тому такі заняття апріорі мають приємне забарвлення, людина, яка займається музикою, має для цього додаткові потреби, які мають позитивний вплив на її особистісне становлення.

Музична діяльність може бути індивідуальною та колективною, тому важливо знайти спільну мову, дійти згоди у вирішенні проблемних питань, які можуть виникати у творчому процесі. Причому створення атмосфери в освітньому процесі залежить багато у чому від майстерності викладача налагодити взаєностосунки не лише у напрямку викладач-студент, студент-студент, але й площині студент-автор, студент-художній задум, студент-мистецтво. Саме у грамотно організованому педагогічному спілкуванні викладача з аудиторією проявляється його педагогічна майстерність. Дане явище досліджувалося багатьма вченими (Н. Голярдик, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Киричук, А. Мудрик, О. Леонт'єв, І. Ридалова та ін.) і включає не лише професійні знання вчителя з методики викладання профільного предмету, вікової психології, фізіології тощо, але й наявність організаторських, лідерських якостей, володіння грамотною мовою, умінням вести діалог, умінням створити сприятливий психологічний клімат у навчально-виховному процесі та у позанавчальному спілкуванні, застосовувати театральні техніки роботи в аудиторії та ін.



Професійне педагогічне спілкування визначається дослідниками як комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків [115, с. 200-201]. Серед функціональних рис педагогічного спілкування виділяють комунікативну сферу, перцептивну та інтерактивну. Кожна з них сприяє порозумінню між суб'єктами педагогічної дії – через пізнання нової інформації, пізнання особистості, організацію результативної взаємодії.

Серед ознак правильно організованого суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування вчені називають особистісну орієнтацію співрозмовників (готовність до розуміння іншого, поваги до його індивідуальності); рівність психологічних позицій співрозмовників (відсутність яскраво вираженого домінування педагога над учнями, готовність до саморозвитку та самовдосконалення всіх учасників діалогу); емпатійність (проникнення у світ почуттів і переживань іншого, прояв взаємної довіри, уваги до думок інших); використання нестандартних прийомів спілкування (демонстрація готовності вчителя до експериментів у спілкуванні, зміни рольової позиції) [115, с. 203-204].

Таким чином, бачимо, що наявність у вчителя умінь організувати педагогічне спілкування одразу вирішує кілька важливих завдань, а саме: створення сприятливого психологічного клімату, налаштує студентів (учнів) на продуктивну співпрацю, сприяє розвитку толерантних взаємозв'язків між усіма учасниками навчально-виховного процесу. Педагогічне спілкування, яке базується на толерантності, повазі викладача до свого студента, сприйняття його точки зору, надання можливості висловитися без засуджень та упереджень має більшу результативність на відміну від інших форм спілкування.

Дієвим заходом для організації діалогічного педагогічного спілкування є персоніфікація тексту повідомлення (подача інформації від першої особи, звернення особистості до власного досвіду) [115, с. 207]. На нашу думку, для формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики такий підхід у спілкуванні є особливо дієвим, оскільки він стимулює до самоаналізу та самоактуалізації людини. Звертаючись до власного досвіду людина вчиться

емпатії та рефлексії, отримуючи інформацію про досвід іншого, студент отримує поштовх та мотивацію до нових дій у плані художнього пізнання, покращення рівня своїх умінь та навичок.

Стимулювати творчу діяльність студентів може цікаво підібрана матеріально-технічна база, засоби освіти, індивідуальність викладача, який своїм прикладом показує художньо-творчу толерантність в дії. Такий стиль спілкування В. Кан-Калік [64, с. 97] називає «спілкуванням на підставі захоплення спільною творчою діяльністю» [115, с.218]. Такий педагог показує своїм прикладом високу зацікавленість у спільній роботі, співпереживання та гордість за справу, яку він виконує. Єдиний настрій з аудиторією, нероздільність у досягненні спільної дидактичної мети, спільна творча робота та поділ її результатів між педагогом та його учнями стирає кордони у спілкуванні, додає поваги зі сторони студентів та стимулює до прояву художньо-творчої толерантності.

Друга педагогічна умова – *активізація музично-аналітичної діяльності студентів у педагогічних творчих майстернях* - сприятиме актуалізації знань майбутніх учителів музики про художні явища, формування у них цілісного ставлення до музичних творів, осмислення художніх процесів та формування у студентів аналітичних умінь.

Аналізуючи взаємозалежність трьох понять «знання», «здібності» та «уміння», В. Юрчак підкреслює, що на основі знань людина формує модель оптимального вирішення проблемної ситуації, здібності сприяють її пристосуванню до конкретних умов, а уміння допомагають у реалізації цієї моделі через діяльність, яка вбирає в себе основи знань та здібностей. Таким чином автор зазначає, що уміння – це «окремі дії, що утворюють продуктивну діяльність, пов'язану з вирішенням нетипових теоретичних і практичних завдань» [201, с. 152]. Є. Гайдамак та І. Кузнецов визначають інформаційно-аналітичну діяльність у процесі семантичної обробки даних, у результаті якої розрізнена інформація перетворюється в кінцевий продукт, а саме аналітичний документ [34; 71]. Дослідник відносить аналітичні уміння до структури професійної компетентності педагогів, які характеризуються їх безпосереднім

умінням ділити явища на елементи; проводити зв'язки між цілим та його частини, робити аналогії; шукати закономірності, концептуальні ідеї, а також робити на їх основі висновки; робити діагностику явищ; знаходити проблему та шляхи її вирішення тощо [34].

Тобто бачимо, що в основу аналітичної діяльності особистості покладено її уміння оперувати логічними операціями мислення (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, конкретизація тощо). У результаті активізації аналітичної та пізнавальної сфер діяльності студентів в художньо-освітньому процесі, виникає підґрунтя для утворення у них індивідуальних суджень, понять, умовиводів, які виражають їх особисту позицію щодо інтерпретації творів. Набуття людиною перелічених умінь покладено в основу формування компетентного фахівця, який володіє навичками самоосвіти, критичного мислення, умінням творчо вирішувати проблемні ситуації.

До переліку художньо-аналітичних умінь, якими повинен володіти майбутній учитель музики, О. Плотницька додає «знання основ дії (понять, законів, теорій), способів виконання дії (правил, прийомів), використання необхідного обладнання (апаратури, інструментів), навички їхнього застосування та практичний досвід виконання аналогічних дій і елементів творчого підходу [120]. Як зазначає З. Стукаленко [168], музично-аналітична діяльність займає важливу позицію у процесі професійного зростання майбутніх учителів музики, зокрема у процесі вербальної інтерпретації музичних творів, стимулювання учнів до творчого аналітичного слухання музики. Дослідниця відзначає особливу роль історичного, стилевого аналізу музики як чинників сприяння розвитку музично-аналітичної діяльності у ракурсі інструментальної підготовки студентів.

Зважаючи на специфіку поняття «художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики», у контексті впровадження другої педагогічної умови вважаємо за доцільне реалізовувати педагогічні творчі майстерні (див. параграф 2.2) з використанням прийому проведення аналогій між різними видами мистецтв. Роль інтеграційних процесів у навчально-виховному мистецькому

просторі досліджувало багато вітчизняних вчених, зокрема О. Бузова, О. Кабкова, Л. Кондрацька, Т. Крижанівська, Л. Масол, Г. Падалка, Л. Рапацька, Є. Реброва, О. Ушакова, О. Щолокова, М. Юдін, Л. Якіна та ін.

О. Кабкова розмежовує поняття «інтеграція» та «синтез» у педагогіці мистецтва [60]. Так, у педагогіці інтеграцію розуміють як зближення, взаємопроникнення окремих дисциплін навчального процесу, які, за твердженням дослідниці, можуть відбуватися на трьох рівнях: першому - поверхневому («міжпредметні зв'язки»), другому – з наявністю змістового стержня, який сприяє взаємодії складових процесу (спільні часові, просторові, темброві тощо характеристики), третьому – формування та взаємодію міжнаукових зв'язків. Синтез, за О. Кабковою, є поєднанням різних елементів об'єкта в єдине ціле. Синтез мистецтв проявляється в контексті існування окремого стилістичного напрямлення, є проявом деяких видів мистецтв (наприклад, театр, кіномистецтво).

О. Ушакова наводить визначення понять «комплекс мистецтв» та «інтеграція мистецтв», де перше означає поєднання та сукупність різних видів мистецтв, а друге описує їх зв'язок, цілісність, єдність [172]. Поєднання мистецтв дозволяє поглибити естетичні враження людини, зробити їх яскравішими та глибшими. Ефект, який створює музичний твір у поєднанні з літературним чи живописним оформленням, театралізацією тощо набуде більшого значення для людини, створить асоціативний ряд, який відкладеться у її свідомості та стане надбанням її власного художнього досвіду. На основі саме такого досвіду, на нашу думку, доречно формувати художньо-творчу толерантність майбутнього вчителя музики.

Як зазначає Л. Якіна, у концепції поліхудожньої освіти російських вчених О. Меліка-Пашаєва, Л. Предтеченської, Л. Савенкової та ін. інтеграція мистецтв сприяє естетичному ставленню до світу як цілісної характеристики людини, виявленню життєвих витоків існування мистецтва, духовно-ціннісному ставленню до викладання дисципліни [202]. Пошук внутрішніх зв'язків між різними явищами та подіями, які виникають в результаті інтегративних процесів у педагогіці, дозволяє вирішити завдання практичного аналізу художніх творів,

підготовку різних інтерпретацій, «проживання» твору мистецтва та діалогу з ним [202, с. 109]. Таким чином, в особистості формується чітке уявлення про художню картину світу, вона має власне розуміння світу та вміння самостійно аналізувати і робити висновки щодо художніх явищ, а отже, як результат, мати художньо-творчу толерантність.

Мислення та здатність до аналітичних операцій сприяють успішному впровадженню художніх інтегративних процесів. Так, людина сприймає інтегративні явища під час порівняння спільних і відмінних рис між різними художніми об'єктами, проводячи аналогії між ними; роблячи узагальнення та абстрагування при визначенні спільних та відмінних ознак компонентів інтеграції; класифікуючи та систематизуючи отриману інформацію внаслідок ознайомлення із явищем, що було інтегроване під впливом кількох художніх течій чи видів мистецтв; утворюючи власні асоціації та об'єктивні зв'язки між різними явищами чи об'єктами [86; 200]. Таким чином, формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики за умови впровадження педагогічних творчих майстерень з елементами інтеграції мистецтв передбачає, що студент здатен до здійснення аналітичної діяльності та орієнтується у поліхудожніх процесах.

Отже, формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики на основі активізації аналітичної діяльності має сприяти зростанню знань студентів не лише зі сфери музичного, але й інших видів мистецтв. Подолання стереотипного мислення, необізнаності у тенденціях розвитку мистецтва, розпорошеності знань та відсутності власної обґрунтованої точки зору щодо художніх явищ можливе шляхом залучення студентів до навчання у педагогічних творчих майстернях. На таких заняттях майбутні учителі музики отримають досвід аналізу художніх творів, ознайомляться з принципами самостійної аналітичної роботи над інтерпретацією (вербальною та невербальною) художніх образів та систематизацією художньої інформації для представлення аудиторії. Крім того, студенти матимуть змогу побачити на практиці сутність плюралізму у художніх судженнях, адже педагогічні творчі майстерні є різновидом групової

роботи і передбачають колективну співпрацю всіх учасників навчального процесу на різних рівнях – від виконання творчих завдань до їх оцінювання та рефлексії.

Проведення педагогічних творчих майстерень, метою яких є формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики, передбачає, що студенти мають багату фантазію та уяву, вони відкриті до творчих експериментів та отримання нового досвіду. Консервативність та стереотипність поглядів значно звужує художній досвід особистості, обмежує їх аналітичні уміння, а звернення до художнього плюралізму навпаки, розширює кругозір та здібності людини. Вибираючи найкращі зразки творів з різних видів мистецтв, застосовуючи відібрані художні засоби, користуючись тезаурусом різних культурних та художніх систем, людина збагачує себе, робиться цікавим співрозмовником, сучасним толерантним учасником суспільного життя та яскравою творчою особистістю.

Особистісне пізнання мистецтва, утворення власного емоційно-естетичного ставлення до творів мистецтва на основі активної аналітичної діяльності, визначення спільних та відмінних рис різних видів мистецтв, жанрів та художніх течій сприяє утворенню у майбутнього вчителя музики цілісного уявлення про світ мистецтва та його функціонування. Отримані знання та навички аналізу сприятимуть формуванню у студентів художньо-творчої толерантності та допоможуть їм реалізуватися у професійній роботі, у персональному житті та виконавській діяльності.

Третя педагогічна умова *стимулювання інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики у мистецькому освітньому середовищі* реалізується у процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики. Виконавська діяльність лежить в основі роботи музиканта та фахової підготовки майбутніх учителів музики на заняттях з основного та додаткового музичного інструменту, постановки голосу, хорового класу та хорового диригування, ансамблевого та оркестрового класу тощо. У процесі активної мистецької діяльності музикант має змогу проявити себе мислячою людиною, показати свій творчий потенціал, темперамент, характер, здібності тощо. Музичне виконавство

дає можливість особистості висловитися, виразити свою думку щодо художніх явищ та життя взагалі. Тому, заохочуючи та спонукаючи студентів до інструментально-виконавської діяльності, ми не лише сприяємо його професійному зростанню, розвитку особистих психічних якостей та здібностей, але й створюємо передумови до осмисленого прояву художньо-творчої толерантності.

Проблема розвитку та мотивування студентів до інструментально-виконавської діяльності цікавила багатьох педагогів-музикантів (О. Алексєєв [3], Л. Баренбойм [11], Л. Гусейнова [45, 46], Г. Коган [66], В. Лабунець [76], Н. Мозгальова [91], І. Мостова [94], Г. Нейгауз [96], О. Павленко [111], І. Ростовська [130, 131], Г. Ципін [180, 181] та ін). Зокрема, О. Алексєєв виділяє здібності, якими повинен володіти музикант для успішного навчання гри на фортепіано. Так, автор говорить про наявність схильності особистості до занять мистецтвом, яка проявляється у наявності у людини художньої фантазії, в умінні мислити художніми образами. Крім того, учень повинен володіти низкою стандартних музичних здібностей, таких як музикальність, музичний слух та ритм, музична пам'ять [3, с. 27].

Серед інших передумов успішної роботи у класі фортепіано О. Алексєєв називає наявність в особистості виконавських піаністичних здібностей – любові до публічних виступів, здатності розкривати свою художню індивідуальність на сцені та «запалювати» аудиторію своєю творчістю [3, с.38]. Також варто зазначити, що велику роль у навчанні гри на музичному інструменті відіграє віртуозність та музична обдарованість виконавця. Але, як відмічає дослідник, варто виділити ще одну дуже важливу характеристику успішного музиканта-піаніста – він повинен уміти розкривати свої художні замисли саме засобами фортепіанно-виконавського мистецтва [Алексєєв, с.39]. Іншими словами, гра на фортепіано на професійному рівні повинна бути *покликанням* людини. Особливо, якщо це стосується музикантів (виконавців чи педагогів), які «несуть музику для аудиторії» у концертному залі чи у класі з учнями.

Слід зазначити, що самостійність у розвитку творчої активності виконавця займає важливе місце. Про це говорить І. Ростовська і визначає самостійність у процесі навчання гри на фортепіано «...в умінні учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно прочитати нотний текст, скласти переконливу інтерпретацію; у знаходженні ефективних шляхів розучування твору, потрібних прийомів і засобів втілення художнього задуму, критичній оцінці результатів власної музично-виконавської діяльності тощо» [130, с. 68]. Саме художньо-творча толерантність особистості виконавця може стати запорукою для його успішної самостійної творчої діяльності, адже вона направлена на розуміння мистецтва у результаті аналізу.

Важливим етапом є збереження та підтримування у студентів позитивної навчальної мотивації до інструментально-виконавської діяльності, визнання права студентів самостійного вибору репертуару, який базується на їх жанрових та стильових уподобаннях; створення ситуацій для активізації художньо-виконавського мислення студентів; допомога у подоланні психологічних бар'єрів в освоєнні складного музичного матеріалу; виховання у студентів впевненості у своїх силах та бажання створювати власну інтерпретацію музичного твору, спираючись на власні відчуття; варіативність навчальної діяльності, удосконалення процесу інструментально-виконавської підготовки, підлаштування до творчих ситуацій, які можуть виникати на занятті [204].

Заохочення до інструментально-виконавської діяльності може відбуватися у результаті підвищення мотивації студентів. Так, Н. Барсукова [12] виділяє наступні групи мотивів мотивації виконавської діяльності: навчальні – прагнення отримати нові знання, уміння та навички для удосконалення виконавської майстерності, пізнавальні – зацікавленість у пізнанні сутності та особливостей музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, професійні – прагнення набути знання, уміння, навички, якості, які необхідні для ефективної музично-педагогічної та інструментально-виконавської діяльності як прояву професійного зростання, соціальні – інтерес майбутнього вчителя музики до успішної виконавської діяльності та суспільного признання, особистісні –



прагнення самоствердитися та досягти самореалізації у виконавській діяльності. Таким чином, враховуючи та стимулюючи правильну мотивацію майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності, можна оптимізувати роботу студентів, зацікавити їх у виконанні вправ та завдань з метою формування художньо-творчої толерантності у процесі фортепіанної підготовки.

Крім того, зважаючи на стрімкий розвиток сучасного суспільства, зміст інструментально-виконавської підготовки також має розвиватися та поновлюватися. Використовуючи нові методики викладання та сучасний репертуар, розвиваючи нові ідеї та підходи в фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики, студенти будуть проявляти більше інтересу до участі у виконавській діяльності. Також викладачам варто звертати увагу своїх студентів на те, де та за яких умов вони зможуть у подальшому житті використовувати набутий музичний виконавський досвід.

Отже, реалізація описаних педагогічних умов у процесі фортепіанної підготовки матиме позитивний вплив на формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики, відповідає визначеним принципам навчання та підходам. Наступним етапом є апробація запропонованих умов на практиці з використанням розробленого автором дисертації методичного забезпечення формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.

За результати проведеної роботи нами було розроблено та візуалізовано організаційно-методичну модель формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки, яка відображає структурні компоненти дослідження, а саме: мету, підходи, компоненти художньо-творчої толерантності, критерії та рівні сформованості досліджуваного феномену, етапи реалізації запропонованої методики, принципи, педагогічні умови, форми та методи її ефективного впровадження (рисунок 2.1).

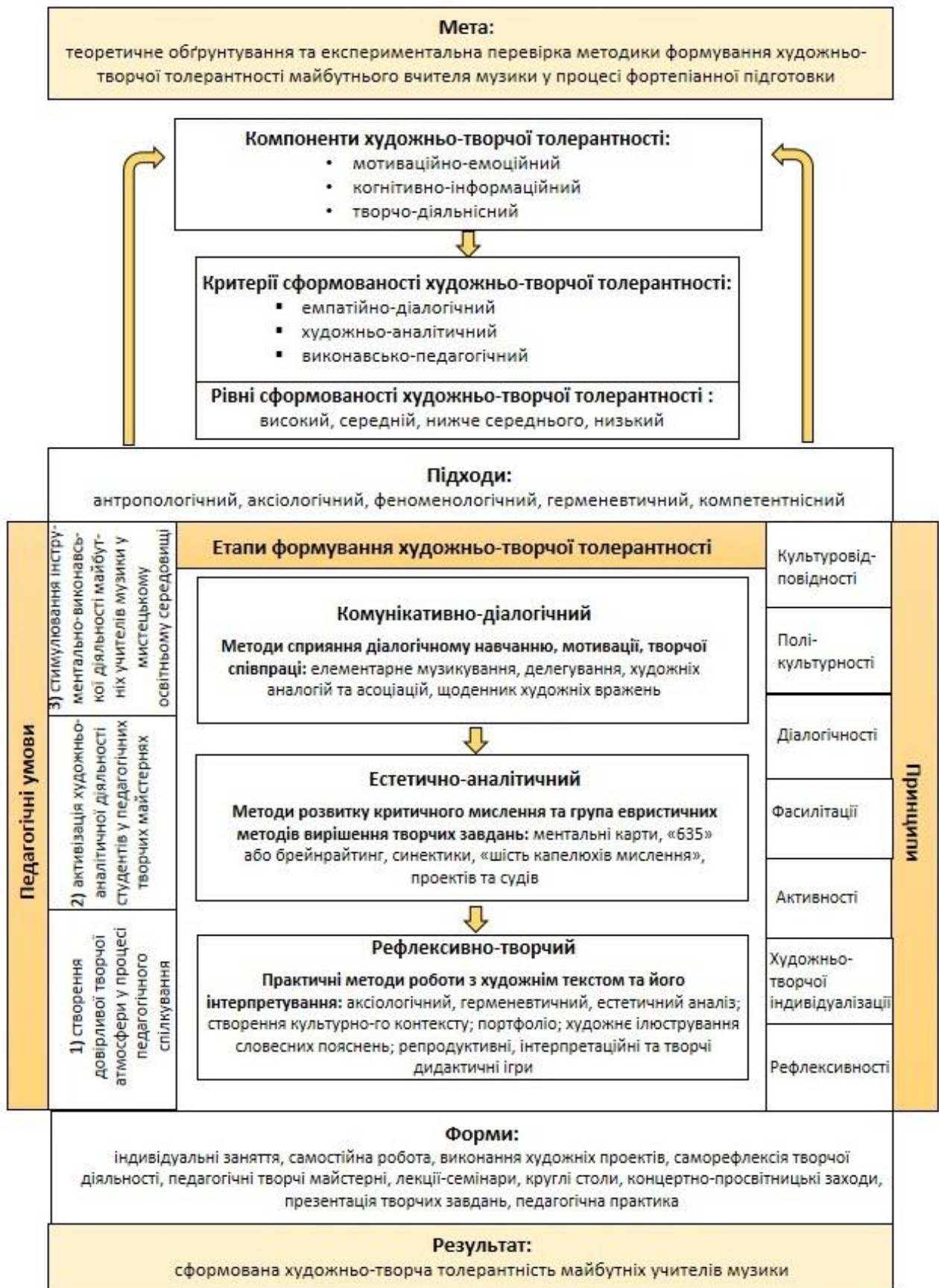


Рисунок 2.1 Організаційно-методична модель формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки

## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У другому розділі дисертаційного дослідження виділено низку педагогічних принципів формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики, а саме принцип інтегративності, зв'язку освіти з життям, полікультурності, культуровідповідності, фасилітації, діалогічності, активності, рефлексивності, креативності, художньо-творчої індивідуалізації, емоційної насиченості.

Визначено форми організації навчання у процесі фортепіанної підготовки, метою якого є формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики: індивідуальна робота (навчання в індивідуальному класі, розучування репертуару, підготовка самостійної роботи, виконання художніх проєктів, проведення рефлексії власної діяльності тощо); групова робота (відвідування педагогічних творчих майстерень, виконання групових завдань, участь у семінарах, круглих столах та інших заходах); презентаційна (підготовка та проведення концертно-просвітницьких заходів, представлення проєктної роботи, презентація творчих завдань, підготовка та проведення уроків під час проходження педагогічної практики та ін.).

Описано три групи методів формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки. *Перша група методів* включає методи сприяння діалогічному навчанню, творчій співпраці, мотивації до усвідомленого формування художньо-творчої толерантності особистості, зокрема ігрові методи, методи групового елементарного музикування, делегування, художніх аналогій та асоціацій, щоденників художніх вражень. *Друга група* складається з методів розвитку критичного мислення та групу евристичних методів вирішення творчих завдань, до яких відносимо метод ментальних карток, «635» або брейнрайтингу, синектики, «шість капелюхів мислення», проєктів та судів. *Третя група* вміщає практичні методи роботи з художнім текстом у процесі фортепіанної підготовки та його інтерпретування, а саме репетиційних занять-діалогів, аксіологічного і герменевтичного аналізу,

створення культурного контексту, художнього ілюстрування словесних пояснень, репродуктивні, інтерпретаційні та творчі дидактичні методи.

З'ясовано педагогічні умови, які на нашу думку найкраще підходять для формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки, а саме: 1) створення довірливої творчої атмосфери у процесі педагогічного спілкування; 2) активізація художньо-аналітичної діяльності студентів у педагогічних творчих майстернях; 3) стимулювання інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики у мистецькому освітньому середовищі

На основі теоретичного узагальнення вивчення феномену художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки, яка відображає мету, завдання, принципи, підходи, педагогічні умови, форми і методи формування ключового поняття дисертаційного дослідження. Відображено структуру досліджуваного феномену, яка включає у себе компоненти, критерії, показники та рівні його сформованості у студентів.

Основні результати дослідження опубліковано в наукових працях автора [148], [151], [154], [158].

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

#### **3.1. Критерії та рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.**

Констатувальний експеримент та діагностика рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики проводилася на базі вищих навчальних закладів України: Київського університету імені Бориса Грінченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Мукачівського державного університету та Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди серед студентів ОКР “бакалавр” I-IV курсів. Констатувальний експеримент проводився протягом листопада-грудня 2014-2015 навчального року. Загалом на різних етапах дослідженням було охоплено 319 студентів. За результатами проведення констатувального експерименту було сформовано експериментальну (ЕГ) та контрольну групи (КГ), до яких увійшли 46 та 47 студентів відповідно.

Метою констатувального експерименту було діагностування рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики.

Серед завдань констатувального експерименту ми виділяємо:

1. Визначити критерії та показники сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики.
2. Обґрунтувати рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики експериментальної та контрольної групи до початку експерименту.
3. Перевірити стан сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики відповідно до означених критеріїв та показників.
4. Опрацювати отримані результати та зробити висновки.

При визначенні критеріїв сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики, нами враховувалися компоненти описаного

феномену. Таким чином, було виділено три *основні (загальні) критерії* та їх показники, а саме: емпатійно-діалогічний, художньо-аналітичний, виконавсько-педагогічний.

*Емпатійно-діалогічний критерій* (здатність до толерантного художнього діалогу) відображає рівень толерантності майбутніх учителів музики, їх здатності до емпатії, емоційної відкритості та здатності вести художній діалог. *Художньо-аналітичний критерій* (розвиненість художньо-естетичного кругозору) окреслює ступінь зацікавленості студента мистецтвом, здатність студентів до усвідомлення та аналізу змісту творів мистецтв на основі власних знань, прояву креативності у вирішенні художніх проблемно-пошукових завдань. *Виконавсько-педагогічний критерій* (готовність до музично-педагогічної діяльності (у контексті фортепіанної підготовки студентів)) сформованості художньо-творчої толерантності передбачає відображення зацікавленості студентів інструментально-виконавською діяльністю, володіння досвідом та знаннями, необхідними для якісного інтерпретування музичних творів, уміння презентувати свою інтерпретацію твору та аргументувати свої художньо-естетичні погляди.

Перевірка стану сформованості кожного з критеріїв сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики відбувалась за допомогою діагностики їх показників, які представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

*Критерії та показники сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики*

Критерій	Показники
Емпатійно-діалогічний (Здатність до толерантного художнього діалогу)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– зацікавленість майбутніх учителів музики у художньому спілкуванні;</li> <li>– володіння особистості толерантністю;</li> <li>– здатність до емпатії</li> </ul>
Художньо-аналітичний (Розвиненість художньо-естетичного кругозору)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіння художньо-естетичним тезаурусом;</li> <li>– усвідомленість сприйняття художніх образів різних стилів та жанрів на основі власних естетичних уподобань;</li> <li>– здатність до самооцінки художнього ставлення до змісту творів мистецтва</li> </ul>

## Продовження таблиці 3.1

Виконавсько-педагогічний (Готовність до музично-педагогічного інтерпретування творів)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– інтерес до інструментально-виконавської діяльності;</li> <li>– цілісність відтворення художнього образу музичного твору в інтерпретації;</li> <li>– сформованість умінь та навичок інтерпретації музичних творів у професійній діяльності</li> </ul>
---	---

На основі оцінювання сформованості художньо-творчої толерантності студентів за названими критеріями, вважаємо за доцільне виділити чотири рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики, а саме високого, середнього, нижче середнього та низького. Так, *високий рівень* характеризується стійкою мотивацією студентів до художнього діалогу та творчої діяльності; емоційною відкритістю та здатністю до співпереживання у процесі художнього спілкування; розвиненим мистецтвознавчим кругозором, наявністю інтересу до пізнання мистецтва; наявністю активної життєвої позиції на основі толерантного світогляду; здатністю до креативного вирішення проблемно-пошукових завдань; досконалим володінням навичок інтерпретування музичних творів; здатністю до рефлексії та критичної діяльності на основі набутого художнього досвіду.

*Середній рівень* передбачає достатній виконавський досвід майбутніх учителів музики; наявність нестійкої внутрішньої мотивації до творчої діяльності; здатність до співпраці, ведення толерантного діалогу; прагнення студентів до саморозвитку та самовдосконалення; уміння висловлювати аргументовані критичні судження; необхідність розширення обізнаності у сфері мистецтвознавства; виникнення у студентів складнощів із здійснення аналізу музичних творів та їх вербального і невербального інтерпретування; часткове використання креативних підходів до виконання творчих проблемно-пошукових завдань.

*Рівень нижче середнього* проявляється у незначному досвіді спілкування студентів із творами мистецтва та власної творчої діяльності; низька

зацікавленість майбутніх учителів музики у веденні художнього діалогу, засвоєнні нових знань; недостатній рівень попередньої теоретичної підготовки з орієнтування у художньо-естетичних категоріях; виявлення значних складнощів під час інтерпретування творів, низька зацікавленість у виконавській діяльності; стереотипне виконання творчих завдань; низька мотивація до професійного та особистісного саморозвитку, низька ініціатива до рефлексії.

*Низький рівень* сформованості художньо-творчої толерантності визначається байдужістю до сутності художнього самовираження інших, ведення художнього діалогу; неусвідомленим вивченням художніх творів, наявністю значних складнощів у процесі аналізу та інтерпретування художніх текстів; обмеженим художнім кругозором та відсутністю мотивації до творчої діяльності, отримання нових знань; у виконанні поставлених креативних завдань студент не проявляє зацікавленості та не виявляє творчої індивідуальності.

Оцінка рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики за визначеними критеріями та показниками була здійснена з використанням наступних методів: анкетування, проєктивна методика семантичного диференціалу, бесіда, педагогічне спостереження, аналіз результатів діяльності майбутніх учителів музики, узагальнення педагогічного досвіду, математична обробка даних.

Оскільки експериментальне дослідження проводилося анонімно, для відображення гендерного співвідношення усіх респондентів, які взяли участь у дослідженні, рівня їх музичної підготовки та виконавського досвіду, перед початком експерименту учасникам було запропоновано заповнити коротку персональну анкету (додаток А). В анкеті потрібно було вказати стать, вік та курс, на якому навчається учасник експерименту. Також студенти зазначали наявність у них попередньої музичної освіти та профільний музичний інструмент, на якому вони грають.



За результатами даного етапу дослідження було отримано такі дані:

- 1) в опитуванні взяли участь студенти I-IV курсів ОКР «бакалавр»; у процентному співвідношенні розподіл студентів за роками навчання можна зобразити у таких пропорціях: I курс – 30%, II курс – 20%, III курс – 31,7%, IV курс – 18,3%;
- 2) в опитуванні взяли участь студенти віком від 17 до 22 років; середній вік респондентів склав 19 років;
- 3) у гендерному співвідношенні, серед усіх опитаних нами студентів 74,9% склали дівчата і 25,1% - хлопці;
- 4) більшість студентів поступили в університет по закінченню музичної школи та мають початкову музичну освіту (60%), закінчили музичне училище та мають неповну вищу музичну освіту (38,4%), без попередньої музичної підготовки в опитуванні брали участь 1,6%;
- 5) фортепіано є основним музичним інструментом для 66,7% респондентів, ще 20,0% володіють струнними інструментами (гітара, скрипка, бандура, віолончель), 13,3% грають на духових інструментах (флейта, гобой, кларнет, саксофон).

Для діагностування показників сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики за критерієм *«Здатність до толерантного художнього діалогу»* були застосовані наступні методики: анкета для визначення досвіду та зацікавленості студентів у спілкуванні з мистецтвом, опитувальник для вимірювання толерантності особистості (В. Магун, М. Жамкочьян, М. Магура) [84], діагностика рівнів емпатії особистості (В. Бойко) [59, с. 385-387].

Показник *«Зацікавленість майбутніх учителів музики у художньому спілкуванні»* визначався за допомогою впровадження розробленої автором дисертації анкети для визначення досвіду та зацікавленості респондентів у спілкуванні з мистецтвом. У запропонованій таблиці студенти відзначали, які мистецькі та культурні заходи вони відвідують і з якою частотою. До переліку запропонованих заходів входили концерти класичної та сучасної музики (окремо),

музичні та драматичні театри (окремо), музеї та виставки класичного та сучасного мистецтва (окремо), а також літературні заходи. У кількісних вимірах студенти мали вказати частоту від «один раз у кілька місяців» до «три-чотири рази на місяць (або частіше)». Крім того, окремо було виділено варіант відповіді «мене це не цікавить» з місцем для коментарів, де студенти могли аргументувати свою відповідь.

Для відображення зацікавленості (досвіду) студентів у художньому спілкуванні та активності у культурно-мистецькому житті, пропонуємо переглянути результати, наведені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

*Зацікавленість студентів у художньому спілкуванні та активність у культурно-мистецькому житті*

	1 раз на кілька місяців	1-2 р. на місяць	3-4 рази на місяць (або частіше)	Мене це не цікавить*
Концерти (класична музика)	46,7%	24,2%	11,6%	17,5%
Концерти (сучасна музика)	33,3%	28,1%	10,5%	28,1%
Театр (музичний)	40,2%	16,7%	11,6%	31,5%
Театр (драматичний)	38,6%	23,3%	4,8%	33,3%
Музеї та виставки	33,3%	18,8%	18,7%	29,2%
Музеї та виставки сучасного мистецтва	28,1%	28,1%	12,3%	31,5%
Літературні заходи	34,5%	16,4%	9,6%	39,5%

У коментарях до завдання студенти вказували, що навіть маючи бажання відвідувати культурно-мистецькі заходи, студенти не завжди мають достатньо для цього часу; для деяких важливо мати компанію для відвідування заходів; деякі студенти відмічали, що їм особливо цікаво відвідувати заходи, де звучить лише класична (або лише сучасна) музика; дехто з респондентів підкреслював важливість регулярного відвідування музичних заходів, оскільки це є частиною їх

професійного зростання; дехто відмічав, що для отримання необхідних емоцій та культурних вражень не обов'язково ходити на «живі» виступи, адже всю необхідну художню інформацію можна знайти в інтернеті; деякі студенти повідомили, що цікавляться лише вузькопрофільною музикою, тому відвідують лише тематичні заходи, а на інші у них не вистачає часу; в основному респонденти надають перевагу музичним заходам, але деякі студенти вказували, що люблять театр та літературу, образотворче мистецтво.

Згідно з даними, представленими у таблиці 3.2, студенти *досить рідко* відвідують мистецько-культурні заходи (відповідь «1 раз на кілька місяців» переважає у більшості із запропонованих варіантів культурного дозвілля – 46,7% (концерти класичної музики), 33,3% (концерти сучасної музики), 40,2% (музичні театри), 38,6% (драматичні театри), 33,3% (музеї та виставки)). Відвідування музеїв та виставок сучасного мистецтва (31,5%), музичних (31,5%) і драматичних (33,3%) театрів, а також літературних заходів (39,5%) *не цікавить* респондентів. Серед заходів, на які студенти ходять *найчастіше* (відповідь «3-4 рази на місяць (або частіше)») за кількістю даних відповідей варто відмітити музеї та виставки (18,7%), музеї та виставки сучасного мистецтва (12,3%), концерти класичної музики та музичні театри (по 11,6%).

Загалом, у результаті аналізу анкети, ми відзначаємо, що майбутні вчителі музики прагнуть до саморозвитку та віддають перевагу відвідуванню музичних заходів іншим видам культурно-мистецького дозвілля. Також варто відмітити, що класичне мистецтво цікавить студентів більше, ніж сучасне, а отже потрібно розвивати їх інтерес, стимулювати до знайомства з новими мистецькими напрямками та, як результат, формувати у них художньо-творчу толерантність.

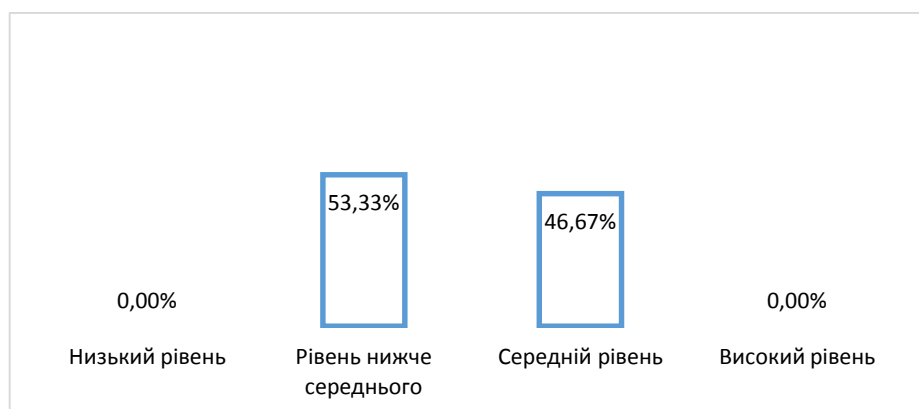
Другий показник першого критерію «*Володіння толерантністю особистості*» досліджувався за допомогою опитувальника для вимірювання толерантності, розробленого В. Магун, М. Жамкочьян, М. Магурою [84]. За умовами впровадження даного опитувальника, респондентам пропонується ознайомитися із твердженнями (всього сорок вісім), стосовно яких вони повинні визначитися чи погоджуються вони з ними, чи ні, та у якій мірі («абсолютно не

погоджуюсь”, “скоріше не погоджуюсь”, “важко сказати, погоджуюсь чи ні”, “скоріше погоджуюсь”, “повністю погоджуюсь”) (додаток Б).

Запропоновані твердження направлені на розкриття рівня толерантності особистості у міжособистісному спілкуванні, у соціальному контексті, при контакті з культурним розмаїттям сучасного суспільства, ціннісного ставлення до традицій та поглядів інших, а також наявності залежності людини від стереотипних поглядів. Шість тверджень із загальної суми мають трибальне оцінювання; також є завдання, які мають гендерне забарвлення, а отже дати відповідь на них пропонується або хлопцям, або дівчатам.

Дослідниками розроблено ключ для оцінювання результатів проведеного опитування, згідно з яким, респонденти, які набрали у сумі від -90 до -45 балів мають високий рівень інтолерантності; від -45 до 0 балів – невисокий рівень інтолерантності; від 0 до 45 балів – невисокий рівень толерантності; від 45 до 90 балів – високий рівень толерантності [50].

За результатами обробки отриманих анкет можна побачити, що 53,3% респондентів мають низький рівень інтолерантності, а 46,7% опитаних студентів мають низький рівень толерантності. Жодних показників по крайнім межах (високий рівень) виявлено не було, що свідчить про відсутність абсолютно полярних толерантних чи інтолерантних настроїв серед опитаних. На рисунку 3.1 відображено рівні сформованості художньо-творчої толерантності за показником «Володіння особистістю толерантністю».



*Рисунок 3.1 Рівні сформованості художньо-творчої толерантності студентів за показником «Володіння особистістю толерантністю»*

Таким чином, у результаті проведеного опитування простежується тенденція до прояву у студентів інтолерантних суджень. Це засвідчує необхідність підвищення рівня толерантності майбутніх учителів музики, зокрема формування у них художньо-творчої толерантності.

Визначення «Здатності до емпатії» майбутніх учителів музики здійснювалося за допомогою діагностування рівнів емпатії особистості, розробленого В. Бойко [59, с. 385-387] (додаток В). Сутність методу полягає у тому, що респондентам дається завдання оцінити твердження (всього тридцять шість) у залежності від того, чи погоджуються вони з ним («+» - погоджуються, «-» - не погоджуються). Зміст тверджень відображають різні показники структури емпатії, серед яких: інтерес, увага та сприйняття особистості на іншого; здатність до емоційного співпереживання особистості до партнера, здатність увійти в його внутрішній світ; здатність діяти на основі власного досвіду та інтуїції стосовно свого партнера по взаємодії; наявність особистісних установок на взаємодію з іншими, їх глибшого пізнання; створення доброзичливої атмосфери відкритості та довіри у спілкуванні; уміння співпереживати іншому, ставити себе на його місце.

Після виконання роботи відповіді порівнюються з ключем до тесту і відбувається підрахунок балів. У відповідності до описаних норм визначається рівень сформованості емпатії особистості: 30 балів та вище – дуже високий рівень емпатії, 29-22 бали – середній, 21-15 балів – нижче за середній, менше 14 балів – дуже низький.

Згідно з отриманим даними дуже високий рівень емпатії мають 20,0% опитаних, середній рівень емпатії у 40,0% респондентів, 25,0% опитаних показали нижчий від середнього рівень емпатії та 15,0% мають дуже низький рівень емпатії. Відповідно, результати проведеного тестування з метою визначення рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за третім показником першого критерію представлено у діаграмі (рисунок 3.2).



*Рисунок 3.2 Рівні сформованості художньо-творчої толерантності студентів за показником «здатність до емпатії» сформованості*

Таким чином, за результатами проведення тестування, можна зробити висновок, що у переважній більшості майбутні учителі музики демонструють середній рівень сформованості емпатії, що свідчить про необхідність розвитку даної якості як запоруки формування толерантної особистості. Недосконалість розвитку емпатії у студентів засвідчує невисокий рівень їх художньо-творчої толерантності.

У таблиці 3.3 наводимо результати по рівням сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за емпатійно-діалогічним критерієм.

*Таблиця 3.3*

*Рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за емпатійно-діалогічним критерієм*

Показники емпатійно-діалогічного критерію	Рівень сформованості							
	Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Зацікавленість у художньому спілкуванні	30,0	54	36,7	66	21,7	39	11,6	21
Володіння толерантністю	0,0	0	53,3	96	46,7	84	0,0	0

## Продовження таблиці 3.3

Здатність до емпатії	15,0	27	25,0	45	40,0	72	20,0	36
----------------------	------	----	------	----	------	----	------	----

Для діагностування критерію «*Розвиненість художньо-естетичного кругозору*» та його показників було використано проєктивну методіку семантичного диференціалу, метод педагогічного спостереження.

Метод семантичного диференціалу слугує психологічною технікою для вимірювання відмінностей в інтерпретації певної системи понять окремих груп людей [31]. Процедура методу полягає у тому, що перед респондентами стоїть завдання дати власну асоціативну оцінку (від «-3» до «+3») низці об'єктів за конкретно визначеними парами антонімічних прикметників. Як відмічають дослідники (Дж. Біннер, Я. Василькевич, П. Когсхед, Ч. Осгуд, Д. Хайс та ін), усі критерії оцінки (характеристики) об'єднуються у групи трьох основних факторів, а саме: *фактор активності* (швидкий-повільний, живий-неживий, галасливий-тихий, молодий-старий тощо), *фактор сили* (великий-маленький, сильний-слабкий, глибокий-поверхневий та ін.), *фактор оцінки* (гарний-страшний, хороший-поганий, солодкий-кислий тощо) [31; 140; 211; 212; 216; 219].

Спираючись на дослідження В. Сіммата [140], ми пропонуємо використовувати двадцять шкал прикметників, які найбільше підходять до оцінки художніх явищ та об'єктів (додаток Г). З метою діагностики художньо-естетичного критерію, респондентам було запропоновано прослухати десять уривків з музичних творів різних стилів та композиторів та оцінити їх у залежності від власного ставлення до прослуханого твору. Перелік авторів та творів з інтернет-посиланнями на You-tube для прослуховування представлено у таблиці «Перелік творів для прослуховування, які були представлені у визначенні семантичного диференціалу» (додаток Д). Експеримент було повторено на прикладах оцінювання студентами творів образотворчого мистецтва. У додатку Е

представлені зразки репродукцій картин, які були представлені студентам з іменами авторів та назвами картин.

Вибір музичних творів та картин для експерименту проводився за кількома критеріями: 1) художні твори мають належати до подібних жанрів (для першої частини експерименту було обрано камерні музичні твори, у другій частині використовувалися картини жанру жіночого портрету); 2) художній твір повинен бути маловідомим, щоб уникнути впливу суспільних кліше на оцінку респондентів, 3) серед представлених творів повинні бути представлені роботи українських митців. Всі твори було систематизовано у групи (за художніми течіями) (таблиця 3.4).

Таким чином, за допомогою описаного методу можна порівняти та прослідкувати спільні та відмінні риси у сприйнятті майбутніми вчителями музики творів різних художніх течій та культурних епох (класичних та сучасних); творів різних видів мистецтв, які були створенні в один часовий період. Описані завдання відображають зміст показника «Усвідомленість сприйняття художніх образів різних стилів та жанрів на основі власних естетичних уподобань».

Таблиця 3.4

*Художні твори для оцінювання студентами (метод семантичного диференціалу)*

	Художні течії	Автор твору		Художні течії	Автор твору
Музичні фрагменти	XX-XXI століття	Равель (муз фрагмент №2) Лютославський (муз фрагмент №3) Хіндеміт (муз фрагмент №7) Вишинський (муз фрагмент №9)	Картини	XX-XXI століття	Магрітт (картина №3) Райс (картина №5) Архипенко (картина №8) Нікі де Сен Фаль (картина №9)
	Романтизм	Шуберт (муз фрагмент №4) Малер (муз фрагмент №6)		Імпресіонізм	Дега (картина №1) Вістлер (картина №6)
	XVI-XVII століття	Персел (муз фрагмент №1) Люллі (муз фрагмент №5) Палестрина (муз фрагмент №8) Монтеверді (муз фрагмент №10)		Барокко	Веласкес (картина №4) Вермеєр (картина №10)
				Ренесанс	Дюрер (картина №2) Боттічеллі (картина №7)



Сутність показника *«Володіння художньо-естетичним тезаурусом»* вивчалася за допомогою впровадження творчого завдання до анкети семантичного диференціала, в якому респонденти повинні були придумати назву твору (або визначити жанр), назвати автора художнього твору, його стиль або епоху, до якого він належить. Таким чином, оцінювалися не лише вподобання та ставлення студентів до творів мистецтва, але й перевірялося наскільки добре вони орієнтуються у різних культурних епохах та знають їх художні особливості. За результатами виконання респондентами поставленого завдання було визначено, що студенти плутаються у мистецтвознавчій термінології, стилістичних особливостях різних художніх стилів, важко визначати часові межі існування різних художніх течій. Реакцію студентів на завдання придумати назву художніх творів можна поділи на чотири групи: одні респонденти творчо підійшли до виконання завдання (11,6%), надаючи цікаві пропозиції, які не повторювалися; інші (35,2%) обмежилися визначенням лише жанру твору, не надаючи йому програмності; 29,1% респондентів давали стереотипні назви, які повторювалися у відповідях інших; 24,1% опитаних взагалі не виконали це завдання.

Рівні сформованості показника *«Усвідомленість сприйняття художніх образів різних стилів та жанрів на основі власних естетичних уподобань»* були проаналізовані за допомогою методу математичної статистики *функція нормального розподілу частоти оцінки* по кожній зі шкал оцінювання. Результати проведеної роботи видно у додатку Є (після прослуховування музичних творів) та у додатку Ж (після ознайомлення з репродукціями картин).

Згідно із сутністю оцінювання естетичних явищ за методом семантичного диференціалу, оцінки «-3» та «+3» виставляються особистістю біля полярних полюсів шкал і вказують на повноцінну згоду реципієнта з тим, що дійсно даний твір повністю може бути охарактеризований як мрійливий, лагідний, холодний тощо. Оцінка, яка віддаляється від полюсів та наближається до «0», стає уособленням вагань реципієнта, його невпевненості у тому, що характеристики шкал повністю розкривають сутність художнього твору. Поява оцінки «0» в анкеті оцінювання може означати, що на думку реципієнта: а) характеристика не

відповідає сутності твору, б) людина вагається у виборі оцінки і тому вибирає середнє значення, в) людина проявляє байдужість до виконання завдання і тому просто виставляє середнє значення.

Криві функцій шкал (характеристик) семантичного диференціалу вказують на частоту появи кожної оцінки (від «3» до «-3») серед загальної кількості відповідей, які дали реципієнти. Пік кривої характеризує найвищий показник популярності оцінки серед студентів, а, відповідно, найнижча точка кривої вказує на оцінку, яку реципієнти давали найрідше даній характеристиці. Якщо криві функції плавні, без яскраво виражених сплесків, це може означати, що більшість осіб мають схожу реакцію в оцінці творів мистецтва. У випадку, якщо на графіку простежується сплеск кривих функцій окремих шкал оцінювання – це свідчить про те, що ця шкала (характеристика) мала більший вплив на реципієнтів, а отже була відзначена ними у їх відповідях більшим (полярним) балом.

У результаті обробки отриманих даних, щодо оцінки фрагментів музичних творів, протягом педагогічного спостереження, ми можемо відзначити, що вподобання реципієнтів розділилися. Більшість творів отримали абсолютно полярні оцінки, хоча на деяких характеристиках погляди реципієнтів зійшлися. Так, найбільше співпадінь у вподобаннях отримали: серед музичних фрагментів – твори Г. Малера, П. Хіндеміта, Дж. Палестрини, К. Монтеверді; серед картин – портрети Р. Магрітта, Д. Веласкеса, Дж. Віслера, Я. Вермеєра. Мінімальна кількість співпадінь серед оцінок реципієнтів (або жодних співпадінь) було виявлено стосовно музичних творів М. Равеля, В. Лютославського, Ф. Шуберта; картин М. Райса, О. Архипенка, Н. де Сан Фаль.

Порівнюючи результати оцінювання музичних творів та творів образотворчого мистецтва студентами на основі графіків (додаток Є та додаток Ж), ми можемо стверджувати, що музичні твори викликали у реципієнтів більше суперечностей в їх оцінюванні. Хаотичність траєкторії графіків свідчать про розпорошеність ставлення опитаних студентів стосовно одних і тих самих творів, відсутність однотайності у реакції на твори, а отже це є підтвердженням плюралізму поглядів у сприйнятті творів різних жанрів та напрямків. Під час

експерименту перед майбутніми вчителями музики було поставлено завдання виразити своє ставлення стосовно естетичних явищ, але, на нашу думку, за інших умов (безпосереднього активного обговорення вподобань) вираження даного ставлення набуло б більшого «градусу» і виявилось у суперечностях між студентами.

Педагогічне спостереження, яке проводилося протягом виконання студентами експериментальних завдань, дозволило зробити деякі висновки, щодо реакції реципієнтів на твори різних культурних епох. Зокрема, нами було відмічено, що при перегляді картин сучасних авторів, які творили у ХХ-ХХІ століттях (картина №3, 5, 8, 9) студенти починали активніше виражати свої емоції вслух (лунав сміх, жарти, коментарі). Це свідчить про те, що більшість респондентів не сприймає серйозно творчість сучасних митців, покладаючись при цьому на стереотипні суспільні погляди.

Отже, аналіз анкет респондентів показав, що високий рівень усвідомленості сприйняття змісту художніх творів продемонстрували 29,8% респондентів. Вони намагалися проникати у сутність кожного твору мистецтва, уважно ставилися до процесу оцінювання. 37,6% опитаних показали середній рівень та 15,3% продемонстрували рівень нижче середнього, а серед усіх респондентів 17,3% вибірково поставилися до виконання завдання, демонстрували байдужість під час ознайомлення з творами, про що свідчить характер проставлення ними оцінок, коментарі та жарти над художніми творами.

Показник *«Здатність до самооцінки художньо-естетичного ставлення до змісту творів мистецтва»* перевірявся за допомогою опитувальника. Зокрема, після виконання завдань в анкетах з визначення семантичного диференціалу респонденти описували свої враження від прослуханих музичних творів та побачених картин; визначали які твори їм сподобалися найбільше (найменше) та чому проводили аналогії, які з творів найбільше відповідають особистості респондента наводили перелік ознак, за якими вони здійснювали аналіз до якого жанру та стилю віднести ті чи інші твори; визначали складнощі, які виникали у них під час проведення оцінювання запропонованих творів. Таким чином, у

результаті проведеної діагностики високий рівень здатності до самооцінки продемонстрували 23,4% респондентів, середній рівень – 36,2%, нижчий за середній – 28,5%, низький рівень – 11,9%.

У таблиці 3.5 наводимо результати по рівням сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за художньо-аналітичним критерієм.

Критерій «Готовність до музично-педагогічного інтерпретування» було перевірено за допомогою опитувальника для визначення рівня зацікавленості студентів до виконавської діяльності (В. Петрушин), методів педагогічного спостереження, бесіди, аналізу результатів діяльності майбутніх учителів музики.

Таблиця 3.5

*Рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за художньо-аналітичним критерієм*

Показники художньо-аналітичного критерію	Рівень сформованості							
	Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Володіння художньо-естетичним тезаурусом	24,1	42	29,1	54	35,2	63	11,6	21
Усвідомленість сприйняття художніх образів різних стилів та жанрів на основі власних естетичних уподобань	17,3	30	15,3	27	37	69	29,8	54
Здатність до самооцінки художньо-естетичного ставлення до змісту творів мистецтва	11,9	21	28,5	51	36,2	66	23,4	42

Для визначення показника «Інтерес до інструментально-виконавської діяльності» було використано тест на виявлення ставлення до конкретної музичної діяльності (виконавська діяльність), розроблений В. Петрушиним [117]. Респондентам було запропоновано тридцять тверджень, які вони повинні були оцінити, давши відповідь “так” або “ні” (додаток 3). У випадку співпадіння

відповіді з тією, яка визначена у ключі, респондент отримує 1 бал. У сумі кількість балів покаже рівень ставлення студентів до виконавської діяльності: 10-14 балів – низький рівень, 15-20 балів – середній, 21-30 балів – високий.

За результатами аналізу проведеного анкетування ставлення майбутніх учителів музики до виконавської діяльності бачимо, що 16,7% усіх опитаних мають низький рівень, 30,0% - середній і 31,7% - високий рівень. Крім того, сформувалася четверта когорта респондентів, які мають рівень нижче низького (згідно з ключем для оцінювання анкети вони набрали від 0 до 9 балів) – це 21,7% від усіх опитаних. Результати анкетування показали, що більшість студентів мають середній та низький рівень зацікавленості в інструментально-виконавській діяльності, яка є важливим компонентом їх фахової підготовки. Отже, на рисунку 3.3 показано рівні сформованості художньо-творчої толерантності студентів за першим показником виконавсько-педагогічного критерію.



*Рисунок 3.3 Рівні сформованості художньо-творчої толерантності студентів за показником «Інтерес до інструментально-виконавської діяльності»*

Наступний показник виконавсько-педагогічного критерію «Цілісність відтворення художнього образу музичного твору в інтерпретації» було перевірено за допомогою методів педагогічного спостереження та бесіди. Діагностика цього показника проводилася на залікових заняттях з дисциплін основний та додатковий інструмент (фортепіано), під час екзаменів та концертів, у яких брали участь студенти. Також проводилися бесіди із учасниками експерименту та їх викладачів, з метою визначення з якими проблемами

стикаються майбутні учителі музики під час інтерпретування музичних творів; в чому, на думку опитаних, проявляється причина цих проблем; які шляхи подолання інтерпретаційних неточностей використовують викладачі у роботі зі студентами; що, на думку студентів, впливає найбільше на успішну інтерпретацію музичного твору.

На основі отриманих даних можемо зробити висновок, що багато студентів (67,9%) мають проблеми із художньою інтерпретацією музичних творів, що пов'язано, згідно з відповідями респондентів, з різними причинами, зокрема: недосконалим володінням студентами техніки гри на музичному інструменті; їх низьким виконавським досвідом; обмеженістю часу для розучування та виконання творів, які визначаються у навчальному плані вищих навчальних закладів; нецікавим репертуаром, який дає для виконання викладач; несприятлива атмосфера на заняттях з гри на музичному інструменті та ін.

Є студенти (10,5%), які мають значні успіхи в інструментальному виконавстві, вони дуже здібні та постійно беруть участь у конкурсах, фестивалях, концертах тощо. Відповідно, вони мають високий рівень сформованості навичок відтворення художнього образу під час інтерпретації музичних творів. Також існує група студентів (8,1%), які мають дуже низьку інструментально-виконавську підготовку, мають проблеми з виконанням навчального плану дисципліни, працюючи над музичними творами, вони не звертають увагу на художню сторону виконання, обмежуючись механічним вивченням нотного тексту.

*«Сформованість умінь та навичок інтерпретації музичних творів у професійній діяльності»* перевірялася за допомогою методів педагогічного спостереження та аналізу результатів діяльності майбутніх учителів музики. Так, на заняттях з методики музичного виховання учасникам експерименту було запропоновано підготувати фрагмент уроку музичного мистецтва, на якому б вони мали виконати по одному музичному твору композитора-класика та сучасного композитора (наприклад, Ф. Куперен «Хоробра зозуля» та О. Яковчук «Бурундук») [179]. Крім того, студентам було дано завдання підготувати анотацію

до цих творів у вигляді бесіди для дітей. Запропоновані твори є нескладними для виконання (оскільки студенти мають різний рівень фортепіанної підготовки) та сприйняття (мають бути доступними у розумінні для дітей).

Таким чином, у результаті проведеної роботи майбутні вчителі музики мали змогу продемонструвати свої виконавські уміння та навички, готовність до педагогічної діяльності, уміння адаптувати та інтерпретувати музичний твір (вербально та невербально), проявляти креативність, артистизм тощо. Варто зазначити, що на високому рівні із завданням впоралося 12,4% респондентів. Ці студенти проявили зацікавленість у підготовці та виконанні роботи, використали свій творчий та педагогічний потенціал. Вони продемонстрували хороші виконавські здібності, підготували цікаві анотації для школярів молодшої або середньої школи. 40,7% респондентів показали середній рівень підготовки, оскільки вони не повністю справилися із завданнями, допускалися неточностей у виконанні творів або при представленні анотації до них. Серед студентів цієї групи відзначалася скутість у викладенні матеріалу, проблеми у виконанні музичних текстів, наявність методичних помилок у підготовці анотацій-бесід про музичні твори для школярів.

Серед учасників дослідження нами виділено групу студентів, яка складає 31,2% та до якої належать студенти, що не справилися у повній мірі із завданням. Це проявлялося у неспроможності майбутніх учителів музики виконати музичні твори, наявності суттєвих проблем та неточностей у виконанні (ритмічних, динамічних тощо), презентації недоопрацьованої або ж запозиченої анотації із літературних джерел без посилань, неемоційному викладу інформації. Взагалі не справились із завданням 15,7% опитаних у зв'язку із небажанням долучитися до виконання окресленої роботи.

У таблиці 3.6 наводимо результати по рівням сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за виконавсько-педагогічним критерієм.

Таблиця 3.6

*Рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за виконавсько-педагогічним критерієм*

Показники виконавсько-педагогічного критерію	Рівень сформованості							
	Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Інтерес до інструментально-виконавської діяльності	21,7	39	16,7	30	30,0	54	31,6	57
Цілісність відтворення художнього образу музичного твору в інтерпретації	8,1	15	13,5	24	67,9	123	10,5	18
Сформованість умінь та навичок інтерпретації музичних творів у професійній діяльності	15,7	27	31,2	57	40,7	72	12,4	24

Зведені дані рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики після констатувального експерименту представлено у таблиці 3.7. Так, серед опитаних студентів 16,0% показали низький рівень сформованості досліджуваного феномену, 27,7% продемонстрували рівень нижче середнього, 39,5% респондентів мають середній рівень, високий рівень діагностовано у 16,8% студентів.

Таблиця 3.7

*Зведені дані рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики після констатувального експерименту*

Критерії сформованості художньо-творчої толерантності	Рівень сформованості							
	Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Емпатійно-діалогічний	15,0	27	38,3	69	36,1	66	10,6	18
Художньо-аналітичний	17,8	33	24,3	42	36,3	66	21,6	39



## Продовження таблиці 3.7

Виконавсько-педагогічний	15,1	27	20,5	36	46,2	84	18,2	33
	16,0	27	27,7	51	39,5	72	16,8	30

Результати проведеного констатувального експерименту зображено на діаграмі (рисунок 3.4).

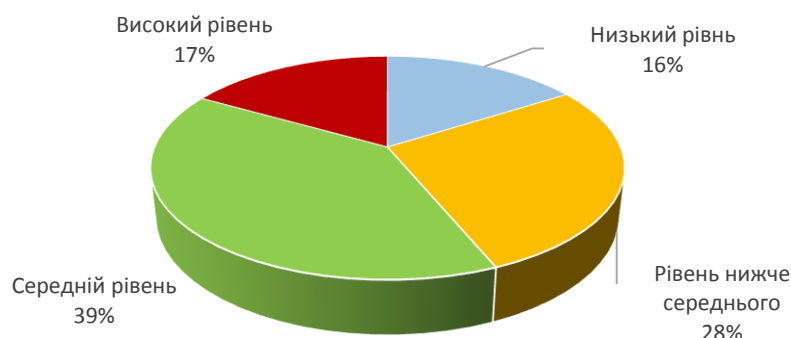


Рисунок 3.4 Рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики (результати констатувального експерименту)

Таким чином, у результаті проведення констатувального експерименту було створено дві групи – експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ), які налічували 46 та 47 студентів відповідно. Рівні сформованості художньо-творчої толерантності за кожним з трьох критеріїв наведені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Зведені дані рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики після констатувального експерименту (експериментальна та контрольна групи)

Критерії сформованості художньо-творчої толерантності	Групи	Рівень сформованості							
		Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
		%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Емпатійно-діалогічний	ЕГ	13,8	6	37,2	17	38,2	18	10,8	5
	КГ	15,6	7	39,2	19	34,9	16	10,3	5
Художньо-аналітичний	ЕГ	16,7	8	25,5	12	37,7	17	20,1	9

## Продовження таблиці 3.8

	КГ	19,7	10	21,2	10	35,3	16	23,8	11
Виконавсько-педагогічний	ЕГ	17,4	8	21,2	10	45,6	21	15,8	7
	КГ	14,9	7	18,9	9	47,9	23	18,3	8

У таблиці 3.9 представлено зведені дані рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за результатами констатувального експерименту для експериментальної та контрольної груп.

Таким чином, в експериментальній групі низький рівень сформованості художньо-творчої толерантності спостерігається у 15,9% студентів, рівень нижче середнього – у 28,0%, середній рівень сформованості мають 40,5% студентів, показник студентів з високим рівнем сформованості художньо-творчої толерантності складає 15,6%. Серед студентів, які увійшли до контрольної групи 16,8% мають низький рівень сформованості художньо-творчої толерантності, з рівнем нижче середнього присутні 26,4%, у 39,3% наявний середній рівень, а 17,5% мають високий рівень сформованості окресленого феномену дослідження.

Таблиця 3.9

*Рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики після констатувального експерименту (експериментальна та контрольна групи)*

Рівень сформованості	Група	%	Кількість осіб
Низький	Експериментальна	15,9	7
	Контрольна	16,8	8
Нижче середнього	Експериментальна	28,0	13
	Контрольна	26,4	12
Середній	Експериментальна	40,5	19
	Контрольна	39,3	18
Високий	Експериментальна	15,6	7
	Контрольна	17,5	9

Проведена діагностика дала змогу виявити недостатній рівень сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у

процесі фортепіанної підготовки. У зв'язку з цим нами визначається необхідність посилення формувальних впливів на розширення знань студентів про сучасне мистецтво та його взаємозалежність з іншими епохами, розвиток професійних інтерпретаційних умінь та навичок, збільшення інтересу до виконавської діяльності, формування навичок комунікації з мистецтвом та засобами мистецтва, рефлексії майбутніх учителів музики.

### **3.2. Етапи впровадження методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.**

Формувальний етап експериментальної частини дослідження із впровадженням методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки проводився на базі вищих навчальних закладів України: Київського університету імені Бориса Грінченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Мукачівського державного університету та Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Формувальний експеримент проводився протягом другого семестру 2014-2015 навчального року.

За результатами констатувального експерименту було сформовано експериментальну групу (ЕГ), чисельністю 46 студентів, та контрольну групу (КГ), яка налічувала 47 студентів. Протягом проведення експерименту в контрольній групі формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики навчання здійснювалося у звичайних умовах освітнього процесу з використанням традиційних методик під керівництвом викладачів, а в експериментальній групі студенти навчалися за методикою, розробленою автором дисертації.

Метою формувального експерименту є визначення етапів формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки та вивчення ефективності розробленої методики.

До завдань формувального експерименту ми відносимо:

- 1) здійснити апробацію методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки;
- 2) визначити кількісні та якісні зрушення показників сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки на основі проведеного експерименту;
- 3) проаналізувати та узагальнити результати отриманих даних в експериментальній та контрольній групах, зробити висновки.

На кожному з етапів дослідно-експериментальної роботи були проведені контрольні зрізи в експериментальній та контрольній групах, з метою фіксації змін формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики.

Художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики повинна формуватися на основі впровадження спеціально направлених на дану проблематику методичних розробок. Формувальний експеримент відбувався під час реалізації трьох етапів, а саме *комунікативно-діалогічного, естетично-аналітичного та рефлексивно-творчого*. Кожен із зазначених етапів відображає структуру як фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, так і феномену художньо-творчої толерантності студентів, та направлений на цілісний розвиток останньої.

*Комунікативно-діалогічний етап* спрямований на виховання у студентів чіткого розуміння, що питання толерантності може виникати не лише у широкому (соціальному) аспекті, але й у вузькому (професійному). У контексті цього етапу формуються уявлення студентів про діяльність у сфері мистецтва та художньо-творчої толерантності як прояву рівності, поваги та зацікавленості у художньому самовираженні; спонукання студентів до формування власного ставлення до окресленої проблеми та уміння виражати і захищати власну точку зору (подолання відстороненості та байдужості студентів); визначення та засвоєння цінностей, які слугують основою для формування толерантного художньо-творчого світогляду; вирішення проблемних ситуацій, у яких варто говорити про визначення власної толерантної позиції як шляху вирішення внутрішніх та зовнішніх естетичних, художніх, творчих конфліктів тощо.

До основних методів реалізації першого етапу формувального експерименту відносимо проведення лекції-семінару, відвідування мистецько-культурних заходів у позанавчальний час, участь у дидактичних іграх.

Лекція-семінар проводилася за участі студентів III-IV курсів на тему «Художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики: сучасний вчитель та сучасне мистецтво». Перед початком лекції-семінару, учасникам було запропоновано написати: свої очікування від семінару, про що на їхню думку йтиме мова, як вони розуміють сутність поняття «художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики».

Так, у контексті лекції-семінару студенти мали можливість ознайомитися із сутністю «художньо-творчої толерантності особистості», було обговорено складності у сприйнятті та розумінні художніх смаків людей (присутні висловлювалися на основі власного досвіду), актуальність проблематики формування толерантності у мистецькому просторі. Особливу увагу було приділено визначенню сучасних тенденцій у розвитку мистецтва з початку ХХ століття до наших днів, розглядалася тематика художніх творів: свобода форм, кольорів, звучання, відображення демократії у мистецтві; повернення до витоків мистецтва, роль фольклору у мистецтві; відображення релігії та атеїзму у сучасних творах; простежувалася роль жінки у мистецтві; урбанізація та футуризм у творах сучасних авторів. Паралельно з викладом інформації мистецтвознавчого характеру приводилися паралелі із окреслених питань з освітнім процесом, роллю вчителя в освоєнні учнями цих знань та особливого місця художньо-творчої толерантності у цих процесах.

Учасники лекції-семінару мали можливість задати запитання, було проведено кілька практичних вправ. Зокрема, вправа «PRES» (PRES — Position, Reason, Example, Solution) [88] була використана з метою організації дискусії із залученням усіх учасників семінару. Цей метод використовується для навчання студентів формулювати та висловлювати власну думку при обговоренні дискусійного питання. Даний метод виконується за умови, що студент виконає чотири етапи: 1) висловить свою позицію («Я вважаю, що...»), 2) дасть

обґрунтування своєї позиції («Так є тому, що...»), 3) наведе факти, які демонструють наведені докази («Наприклад,...»), 4) узагальнить свої думки, зробить висновок («Отже, я вважаю, що...»).

Інша вправа «сенкан» була направлена на визначення ставлення учасників семінару до сучасного мистецтва. Сенкан – це вірш, який складається з п'яти рядків: перший побудований з одного ключового слова (теми), другий містить два прикметника, які характеризують це поняття, третій включає три дієслова, які показують характер дії об'єкта, четвертий рядок містить речення, в якому визначається ставлення автора до об'єкта, п'ятий – одне слово іменник-висновок, яке втілює почуття, асоціації, які виникають у автора [88].

В кінці лекції-семінару було проведено опитування щодо його ефективності, чи все було зрозуміло, чи учасники отримали інформацію, яка їх цікавила, чи було у повній мірі розкрито сутність окресленої спочатку проблематики лекції-семінару.

Наступною формою роботи на першому етапі формувального експерименту стала організація позанавчальної діяльності студентів, стимулювання їх активності у відвідуванні культурно-мистецьких заходів із презентування творів сучасного мистецтва (фестивалі сучасного мистецтва (наприклад, Гогольfest, Київ Мюзик Фест, Форум музики молодих, DocuDays, Молодість тощо), тематичні виставки, літературні зустрічі, концерти сучасної академічної музики тощо), відвідування лекцій з історії сучасної музики, організаторами яких є незалежні освітні громадські організації (наприклад, Культурний проект, ОКProjects, дім освіти та культури «Майстер Клас» та ін.).

На основі відвіданих заходів студентам пропонувалося створити щоденники художніх вражень, куди вони б записували події, до яких долучалися та які відвідували, залишали нотатки та давали особисту оцінку цим заходам. За результатами виконання цього завдання відбувалася презентація щоденника його власником, групові обговорення відвіданих концертів, виставок та фестивалів, визначалися подальші плани на відвідування нових культурно-мистецьких заходів з популяризації сучасного та класичного музичного мистецтва.

З метою формування художньо-творчої толерантності нами було застосовано низку дидактичних ігор у контексті підготовки майбутніх учителів музики до практичної роботи з дітьми, які були розроблені на основі особистого досвіду автора методики у процесі вивчення ідей Орф-педагогіки [53; 72; 73; 217]. Впровадження цих ігор відбувалося перед проходженням студентами педагогічної практики у вигляді окремого практичного заняття. Далі наводимо перелік творчих завдань та їх короткий зміст.

1. *«Озвучування» картини. Мета:* створити студентам умови для розвитку креативності, надати поле для музичної творчості; навчити майбутніх вчителів музики проводити аналогії між різними видами мистецтва (музичне та образотворче), шукати взаємозв'язок між засобами художньої виразності. *Роздатковий матеріал та обладнання:* фортепіано, дитячі музичні інструменти, репродукції картин.

*Хід гри:* Всіх студентів поділяють на дві групи. Кожній групі видається набір дитячих музичних інструментів. Викладач виводить на проектор репродукції картин художників різних стилів та жанрів, серед яких мають бути присутні роботи сучасних авторів. Завдання студентів полягає у створенні музичного супроводу, який би найкраще підходив для даної картини. Спільна творча діяльність студентів носить імпровізаційний характер та не передбачає попередньої репетиційної роботи. Можна використовувати фортепіано та вокал для створення музичної партитури картини.

2. *Візуалізація музики. Мета:* формувати у студентів навички читання нотного тексту музичних творів сучасних композиторів; шляхом отримання досвіду створення власних партитур студенти зможуть відчувати та зрозуміти особливості побудови та відображення звучання сучасної музики. *Роздатковий матеріал:* папір, ручки, олівці, фломастери, маркери.

*Хід гри:* Студентам пропонується прослухати фрагменти музичних творів різних жанрів, у тому числі і музику сучасних композиторів. Учасникам гри дається завдання під час прослуховування візуально зображати партитуру твору за допомогою абстрактних орнаментів, ліній, геометричних фігур тощо. За

бажанням, студенти можуть обирати різні кольори, що, на їх думку, найкраще передають зміст музики. Після виконання завдання викладач робить виставку робіт, де автори «партитур» відповідають на питання присутніх та пояснюють свої емоції та художній задум.

3. *Етюд (Зіграй музику рухами)*. *Мета*: розвинути у студентів креативне мислення; навчити майбутніх учителів музики інтерпретувати художню ідею твору мистецтва різними способами та засобами, використовуючи набуті раніше знання із музично-теоретичних дисциплін; розвинути впевненість у самовираженні особистості через власну творчість.

*Хід гри*: Кожному студенту по черзі дається прослухати програмний музичний твір і дається завдання представити його назву іншим учасникам гри лише за допомогою рухів. Характер рухів та зміст етюду має відповідати характеру та змісту музики. Після того, як учасники вгадали, який твір показує студент, викладач дає усім прослухати музику. Після прослуховування відбувається рефлексія проведеної творчої роботи.

4. *Захист і обвинувачення*. *Мета*: формувати у майбутніх учителів музики уміння формулювати та аргументувати власну точку зору, знаходити позитивні та негативні сторони з різних аспектів існування художніх явищ

*Хід гри*: Всіх студентів поділяють на дві групи. На обговорення виноситься один музичний твір сучасного композитора, який вони попередньо прослуховують у якісному виконанні (аудіо- або відеозапис). Одній групі студентів дається завдання надати критичну оцінку твору, вказати на слабкі сторони, проблеми інтерпретування чи естетичної недосконалості. Інша група студентів повинна висвітлити позитивні сторони художнього втілення твору, переконати опонентів у його естетичній значимості, підкреслити майстерність композитора та імпровізатора тощо. Для зручності проведення диспутів, ми пропонуємо користуватися методом креативного мислення «Шість капелюхів мислення» [25; 125].

5. *Музика в словах*. *Мета*: формувати у майбутніх учителів музики уміння аналізувати нотний текст за його семіотичними особливостями, формою,



засобами виразності тощо, розвивати внутрішній слух та уміння читати ноти з листа, розвинути словниковий запас майбутніх вчителів музики.

*Хід гри:* Усіх студентів поділяють на малі групи (3-4 особи) та дається завдання переглянути нотні партитури творів різних композиторів, серед яких мають бути і партитури сучасних авторів. Після візуального ознайомлення з текстом студенти мають охарактеризувати його за допомогою написання переліку прикметників, які б, на думку студентів, найкраще охарактеризували побачений нотний текст. Після виконання завдання, кожна група презентує свій список слів до кожного твору, а потім викладач ставить завдання прослухати ці твори. Наприкінці вправи всі студенти вибирають список слів, який найповніше розкриває характер почутої музики.

6. *Музична подорож. Мета:* формувати у студентів образне мислення, уміння сконцентруватися на деталях та досягати творчого задуму у визначених межах, користуючись обмеженою кількістю засобів виразності. Це допоможе майбутнім учителям музики краще розуміти значення деталей у творах сучасних авторів.

*Хід гри:* Всіх студентів поділяють на малі групи (3-4 особи). Кожна група методом випадкового вибору отримує завдання придумати і презентувати історію на різну тематику (наприклад, «Подорож до Амазонки», «У зоопарку», «У бібліотеці» тощо), використовуючи для цього лише чітко визначені засоби – лише звуки, лише предмети трикутної форми, лише предмети червоного кольору тощо. Кожна група може вибрати форму презентації за власним бажанням (інсценування, написання есе, створення малюнка тощо).

7. *Мій музичний інструмент. Мета:* формувати уміння творчо виходити із проблемних творчих ситуацій; навчити працювати у команді та об'єднуватися задля досягнення творчого результату. *Роздатковий матеріал:* природні матеріали (каміння, листочки, каштани, дерев'яні палички, зерно тощо), пластикові коробочки, пляшки, кришки, дрiт, папір, пакети, олівці, резинки тощо.

*Хід гри:* Всіх студентів поділяють на групи (4-5 особи). На столі викладач розкладає різні предмети і потім усім учасникам гри пропонується вибрати один будь-який предмет. Коли всі визначилися з вибором та повернулися на свої місця, викладач дає завдання – кожна група студентів має створити та презентувати аудиторії свій музичний інструмент, використовуючи всі предмети, які наявні всередині групи.

8. *Ерудит. Мета:* актуалізувати знання студентів із культурології та історії мистецтва (історії музики); розширити кругозір майбутніх вчителів музики; навчити робити паралелі із культурними феноменами минулого і сучасності та їх відображення у мистецтві.

*Хід гри:* Всіх студентів поділяють на малі групи (3-4 особи). Кожній групі дається завдання за короткий проміжок часу (3 хвилини) згадати якомога більше творів однієї тематики. Перелік усіх тем на вибір студентів наводиться на дошці (наприклад, «Древньогрецькі міфи», «Казки», «Україна», «Тварини», «Нерозділене кохання» тощо). Виграє та команда, яка назве найбільшу кількість творів.

9. *Три слова. Мета:* розвинути у майбутніх вчителів музики уміння стисло формулювати свою думку, аналізувати художній задум композитора та вербально інтерпретувати його.

*Хід гри:* Студентам дається завдання уважно прослухати фрагмент музичного твору та після прослуховування передати основний зміст почутого, який, на їх думку, композитор заклав у твір. Важливим елементом гри є те, що описати художню ідею твору потрібно за допомогою трьох слів – іменника, дієслова та прикметника. Завдання виконується та презентується індивідуально кожним учасником.

10. *Критичне есе. Мета:* розвивати у студентів уміння давати неупереджену оцінку художньому (музичному) твору, презентувати свою точку зору та відстоювати її; навчити сприймати критику власних художніх вподобань та знаходити «естетичний компроміс».

*Хід гри:* Перед початком вправи, викладач просить студентів написати на аркуші паперу свою улюблену музичну композицію (інструментальний чи вокальний твір), вказавши автора та назву твору. Записки збирають в одному місці, перемішують та кожен вибирає записку для себе. Після цього студентам дається завдання написати есе, в якому потрібно охарактеризувати твір, який зазначено на аркуші, не називаючи сам твір. Кожне речення в есе має починатися за однією схемою: *Це сучасний/класичний ... твір; Цей твір про...; Він (описати характер твору) ... ; Його найчастіше виконують...; Кожного разу, коли я чую цей твір, я...; Цінність твору полягає у...; Однак, на мою думку, він...; Отже, цей твір... .*

Після написання есе кожен зачитує його і всі студенти намагаються назвати, про який твір йде мова і наскільки опис відповідає основній ідеї твору. В кінці, той, чий це улюблений твір і хто написав його назву у записці, визначає, рецензія на твір була дана повна, чи якісь художні сторони залишилися без уваги.

Отже, ознайомлення студентів з описаними дидактичними іграми та їх безпосередня активна участь у реалізації ігор дозволила майбутнім учителям музики на практиці відчувати необхідність прояву художньо-творчої толерантності під час колективної творчої роботи; спонукала всіх учасників освітнього процесу до творчої діалогічної взаємодії з метою створення певного художнього продукту; створювала умови для прояву креативності, самовираження особистості у творчому процесі; збагатила майбутніх учителів музики методичними прийомами для роботи з учнями у процесі проходження педагогічної практики.

Другий *естетично-аналітичний етап* забезпечує набуття студентами необхідних знань для орієнтування у питанні сутності та сфер прояву художньо-творчої толерантності як соціального, культурологічного та естетичного явища; набуття студентами знань та їх реалізації на прикладі вивчення особливостей аналізу творів сучасних авторів та виконання творчих завдань, метою яких є створення творів на прикладах сучасного мистецтва; здійснення просвітницької роботи серед студентів, популяризацію сучасного мистецтва; обговорення важливих соціальних тем через призму їх відображенні у мистецтві задля

формування у студентів чіткого розуміння впливу суспільних трансформацій на розвиток культури та художньої сфери.

Другий етап формувального експерименту було реалізовано у контексті впровадження педагогічних творчих майстерень [91; 105; 166]. Художньо-творча толерантність є відображенням позиції особистості стосовно художніх явищ, сформованих на основі власних обґрунтованих критичних суджень. Іншими словами, художньо-творча толерантність є особистим надбанням кожної людини і залежить від її власного досвіду і вподобань. Важливим елементом процесу формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики є не лише дати знання та направити самоосвітній потенціал кожного студента, але й навчити їх користуватися цими знаннями та вказати на принципи критичної діяльності, форми та технологію побудови критичних суджень у галузі мистецтва. Ми вважаємо, що у результаті окресленої навчально-просвітницької роботи, яка закріплюється практичним вправлінням студентів у критичній діяльності, майбутній вчитель музики отримає підґрунтя для формування уявлення про грамотний аналіз творів мистецтва та їх наступну інтерпретацію. Відповідно, зведеться до мінімуму вірогідність упередженого ставлення студента до окремих художніх стилів, напрямків, жанрів, творчості певних авторів, або конкретних творів, що стане запорукою до поступового формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики.

Уміння критично, послідовно, логічно оцінювати художні явища є важливою професійною якістю майбутнього вчителя музики. Надання студентам можливості ознайомитися з процесом грамотної критики, робити власний *не мистецтвознавчий* (що у контексті проблеми формування художньо-творчої толерантності не є самоціллю), *а герменевтичний аналіз* художнього твору, базуючись на доступних знаннях та власному досвіду, навчити незалежно критично мислити і використовувати результати цього процесу у власних цілях для самоосвіти та самоудосконалення.

Таким чином, базуючись на доступних знаннях та власному досвіду, студенти навчалися розуміти, оцінювати та інтерпретувати зміст художніх явищ у

власних цілях. У тематику проведення педагогічних майстерень було включено вивчення різних видів сутнісного аналізу художніх явищ з практичною складовою їх реалізації на прикладі сучасного мистецтва. Так, на нашу думку, для формування художньо-творчої толерантності буде доцільним виконання майбутніми учителями музики творчих завдань:

- *синестетичного аналізу* (розуміння сучасної музики через проведення аналогій з різними видами сучасного мистецтва),
- *феноменологічного аналізу* (розуміння сучасної музики через призму вивчення культурних феноменів, її неупереджене художнє осмислення),
- *семіотичного аналізу* (розуміння сучасної музики через розбір її художніх знаків та художньої мови),
- *герменевтичного аналізу* (розуміння сучасної музики через тлумачення художньої ідеї творів та інтерпретаційну діяльність студентів),
- *художню критику* (розуміння сучасної музики через висловлення та обґрунтування власної критичної точки зору щодо художнього явища, пошук позитивних та негативних сторін з позиції особистого досвіду).

Заняття, які проводилися у межах педагогічних творчих майстерень, будувалися з урахуванням реалізації чотирьох етапів: *перший (вступний) етап* – вступ, налаштування на роботу, настанова та опис алгоритму виконання окресленого виду аналізу, який проводить викладач; *другий (творчий) етап* - це виконання завдань та вправ, створення творчого продукту самими студентами в індивідуальній та груповій роботі; *третій (презентативний) етап* – демонстрація проведеної творчої роботи, що супроводжується коментарями виконавця, окреслення перспектив у подальшій роботі; *четвертий (рефлексивний) етап* - групове обговорення всіма присутніми на занятті їх вражень щодо почутого твору, надання характеристики його інтерпретації, аналіз проведеної роботи, самоаналіз кожного учасника майстерні.

Цикл педагогічних творчих майстерень об'єднаний загальною тематикою «Як зрозуміти сучасну музику?» проводився у факультативній формі і розрахований на 5 занять тривалістю 2 години кожен. Проблематика педагогічних

майстерень стосується аналізу та практичної апробації студентами різних підходів до аналізу сучасної музики. Основні завдання педагогічних творчих майстерень:

- формування художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики у процесі аналізу музичних творів та створення власного творчого продукту;
- сформувати у студентів кращого розуміння сучасної музики через проведення аналогій з різними видами мистецтва;
- сформувати у студентів навички неупередженого художнього осмислення та розуміння сучасної музики шляхом самостійного пошуку зв'язків із культурними феноменами та традиціями, особою митця та власним досвідом; актуалізація знань із історії культури та мистецтва;
- формувати у студентів інтерес до ознайомлення з творами сучасного мистецтва через розбір його художньої мови та художніх знаків;
- сприяти покращенню сприйняття музики через отримання активного досвіду тлумачення художньої ідеї творів та інтерпретаційну діяльність студентів;
- сприяти усвідомленому розумінню сучасної музики через висловлення та обґрунтування власної критичної точки зору щодо художнього явища, пошук позитивних та негативних сторін з позиції особистого досвіду.

Перша педагогічна творча майстерня «Єдність мистецтв» була присвячена висвітленню проблем синестезії у мистецтві.

Вступний етап включав обговорення зі студентами крилатого вислову древньоримського філософа Цицерона «Жодне з мистецтв не закривається в собі»; визначення можливих шляхів поєднання елементів різного мистецтва у сучасних мистецьких напрямках; визначення жанрових напрямків сучасного мистецтва та субкультур; обговорення крилатого вислову англійського мистецтвознавця У. Пейтера «Будь-яке мистецтво прагне до того, щоб стати музикою».

Творчий етап полягав у виконанні індивідуальної роботи, коли студентам давалося завдання за короткий проміжок часу (3-5 хвилин) згадати відомі вислови, в яких би простежувалося тяжіння до синестезії, поєднання непоєднаних якостей об'єкта (наприклад, холодні кольори, відкритий звук,

тепле звучання тощо), термінів з різних видів мистецтва та ін. Після виконання завдання всі учасники майстерні робили презентацію списку висловів перед іншими студентами з наданням коментарів, за яких умов кожен з висловів може бути використаним у повсякденному житті. Така робота мала на меті сформувати розуміння студентами зв'язків між різними видами мистецтва та їх прояв у щоденному житті.

Групова робота здійснювалася студентами у малих групах (4-5 осіб). Кожній з груп «присвоювався» художній напрямок, який вони повинні були представити за 15 хвилин співпраці. Завдання виконувалося за принципом методу синектики: кожен з учасників групи отримує свою «роль» представника різного виду мистецтва – музики, живопису, архітектури, хореографії, літератури, кіно, театру. У результаті проведеної роботи, кожна група студентів зробила спільну презентацію художнього напрямку із акцентом на особливості взаємовпливу всіх видів мистецтва у досягненні розвитку цього художнього напрямку.

Рефлексивний етап першої педагогічної творчої майстерні здійснювався під час підбиття підсумків проведеної роботи на занятті. Кожен учасник майстерні висловлював своє ставлення – що було корисним, чого він навчився на занятті, що варто вдосконалити в організаційному плані. Важливим етапом рефлексії була подяка кожного учасника майстерні один одному та виконання вправи «Аплодисменти по колу» (В. Калошин [63]): один з учасників майстерні «обирає» очима людину з кола і аплодує їй, останній «обирає» очима наступну людину і вони продовжують аплодувати утрьох, після чого останній «обирає» четвертого учасника і т.д. Вправа закінчується, коли усі студенти аплодують один одному.

Друга педагогічна творча майстерня «*Ми в мистецтві і мистецтво в нас*» розкривала питання феноменологічного аналізу творів мистецтва.

Вступний етап включав у себе опрацювання зі студентами вислову німецького поета та драматурга Б. Брехта «Мистецтво потребує знань». Відбувалося обговорення проблемних питань: завжди для розуміння твору мистецтва потрібно мати знання чи достатньо емоційного досвіду та художньої інтуїції? Чи бувало у Вашому житті, що Ви не могли зрозуміти сутність твору, що

хотів сказати автор? Що на Вашу думку впливає на автора, коли він створює свої твори? Чи мали Ви досвід створення художніх творів (музика, картини, декоративно-прикладне мистецтво, вірші, проза тощо)? Що Вас надихає? Що Ви вкладаєте у Ваші твори?

Індивідуальна робота у контексті творчого етапу полягала у тому, що кожному студенту учаснику майстерні дається завдання за короткий проміжок часу (5 хвилин) продумати невелику доповідь про те, які твори мистецтва (музика, живопис, література, кіно тощо), або жанри, або художні напрямки найповніше характеризують його особистість. Необхідно було вказати чому студент співвідносить ці художні об'єкти з собою, своїм характером, настроєм, життєвими принципами тощо; яким чином ці твори впливають на життя студента; як пройшло перше знайомство з цими творами тощо. Після виконання завдання студенти коротко (до 3 хвилин) презентували свої доповіді перед аудиторією, відбулося обговорення, учасники майстерні задавали уточнюючі додаткові запитання. Важливим етапом проведеної роботи було те, що в кінці всі дякують один одному за проведену роботу.

Метою впровадження цього завдання було досягнення студентами ідеї, що художній твір може бути присутнім у кожному з нас, однак для цього потрібно глибше «занурюватися» у твір у пошуках контексту та недосказаного автором.

Групова робота на творчому етапі відбувалася у групах по 6 осіб, які виконували спільне завдання. За допомогою методу брейнрайтингу, або «635» здійснювалося обговорення музичного твору сучасного композитора. Кожній групі студентів давалося для прослуховування та опрацювання окремих творів (наприклад, «Каталог пташок» О. Мессіана, інтерлюдії з опери «Пітер Граймс» Б. Брітена, «На монограми» П. Булез тощо). Перед студентами було поставлено завдання охарактеризувати ідею твору з позиції його автора, простежити та описати досвід автора у творі, пояснити мотивацію його створення та використання певних засобів виразності задля досягнення художньої ідеї, «доторкнутися до автора у музичному тексті», здійснити пошук психологічного та



культурологічного контексту людського буття, який автор хотів виразити у власному творі.

Після завершення тридцятихвилинного періоду часу відбулося представлення колективної творчої роботи кожною групою студентів перед своїми одногрупниками, після чого відбулося коротке обговорення побаченого, подяка за зроблену роботу.

Рефлексивний етап другої педагогічної творчої майстерні здійснювався під час підбиття підсумків проведеної роботи на занятті. Кожен учасник майстерні висловлював своє ставлення – що було корисним, чого він навчився на занятті, що варто вдосконалити в організаційному плані. Важливим етапом рефлексії була подяка кожного учасника майстерні один одному та виконання вправи *«Аплодисменти по колу»* (В. Калошин [63]).

Третя педагогічна творча майстерня *«Говорити мовою мистецтва»* присвячена розкриттю семіотичних особливостей сучасного музичного мистецтва [195].

Вступний етап педагогічної творчої майстерні був представлений у демонстрації студентам зразків нотних партитур сучасних композиторів із подальшим обговоренням їх візуальних особливостей; визначення специфіки музичної семіотики, основних елементів музичної мови.

Творчий етап включав виконання двох групових завдань. Перша групова робота полягала у розподілі студентів на малі групи (3-4 особи). Кожній групі було дано завдання за короткий проміжок часу (3-5 хвилин) підготувати список: а) звуків-сигналів, б) звуків-наслідування, в) музичних знаків-індексів, г) звуків словесно-мовного походження, д) метро-ритмічних конструкцій за допомогою різних підручних матеріалів, що звучать.

Після обговорення та складання списку різних видів музичних звуків, кожна група презентувала у довільній формі (інсценування, театралізація, простий показ, виконання на музичних інструментах, виконання із візуальною презентацією тощо) свій доробок перед іншими групами таким чином, щоб усі члени групи були задіяні у роботі. Аналіз проведеної творчої роботи сприяв досягненню

студентами палітри музичної мови та всього спектру засобів музичної виразності з метою досягнення творчої цілі.

Друге групове завдання було реалізовано малими групами студентів (3-4 особи). Кожній групі було дано завдання розробити партитуру для «музичної історії (подорожі, гри)», яку можна застосувати у роботі з дитиною у класі фортепіано, використовуючи різні музичні знаки, графічні символи, малюнки тощо. Форма створення та презентації роботи була довільною. Головною умовою виконання цього завдання стала його доступність, завершеність творчої роботи, практична направленість розробок.

Після цього результати групової роботи були представлені кожною групою студентів перед одногрупниками. На основі презентації здійснювалося коротке обговорення побаченого.

Рефлексивний етап третьої педагогічної творчої майстерні здійснювався під час підбиття підсумків проведеної роботи на занятті. Кожен учасник майстерні висловлював своє ставлення – що було корисним, чого він навчився на занятті, що варто вдосконалити в організаційному плані. Важливим етапом рефлексії була подяка кожного учасника майстерні один одному та виконання вправи «*Аплодисменти по колу*» (В. Калошин [63]).

Четверта педагогічна творча майстерня «*Чую, розумію, виконую*» розкриває питання герменевтичного аналізу сучасних музичних творів.

Вступний етап майстерні проводився під час перегляду відеозаписів із виконанням одного і того ж твору сучасного композитора (наприклад, сонати №3 для фортепіано П. Хіндеміта) різними виконавцями. Після цього відбулося обговорення значення інтерпретації для передачі художнього смислу твору, розбір видів інтерпретації та її інструментів.

Індивідуальні завдання на творчому етапі полягали у відборі студентами однієї із запропонованих дитячих пісень у доступному аранжуванні для вільного читання з листа (розраховувалися на студентів з різним рівнем підготовки), наприклад «Грицю, Грицю до роботи», «Вийди, вийди, сонечко», «Подоляночка» тощо і представленні її у власній інтерпретації. Головною вимогою є

використання нестандартного підходу для виконання завдання, застосування елементів імпровізації, застосування цікавих ідей для презентації свого виступу – «осучаснення» цих творів. Після продумування інтерпретаційної концепції та короткої репетиційної роботи студенти виконували свої твори перед іншими учасниками майстерні.

По завершенню роботи відбулося обговорення втілених у виступах інтерпретаційних ідей та доречності вибраних студентами методів для її реалізації. Метою даної роботи було навчити студентів шукати нові інтерпретаційні засоби у вже написаних творах через поєднання авторських вказівок та використання власних творчих ідей із «покращення» художнього твору.

Групова робота на творчому етапі здійснювалася малими групами студентів (3-4 особи). Кожній групі давалося однакове завдання – придумати невелику сценку (до 3 хвилин) на тему «Пустеля» з обов'язковим використанням елементів вокальної та інструментальної музики, гри на фортепіано, хореографії тощо. Після короткої репетиційної роботи (10 хвилин) студенти мають представити свою сценку кожною групою окремо перед своїми одногрупниками; коротке обговорення побаченого.

Рефлексивний етап четвертої педагогічної творчої майстерні здійснювався під час підбиття підсумків проведеної роботи на занятті. Кожен учасник майстерні висловлював своє ставлення – що було корисним, чого він навчився на занятті, що варто вдосконалити в організаційному плані. Важливим етапом рефлексії була подяка кожного учасника майстерні один одному та виконання вправи «*Аплодисменти по колу*» (В. Калошин [63]).

П'ята педагогічна творча майстерня «*Художня критика*» стосувалася проблем формування обізнаності студентів у питаннях художньої критики творів мистецтва [74].

Вступний етап майстерні почався з прочитання мемуарів відомих митців (наприклад, композиторів Б. Бартока, Е. Саті, А. Шенберга та ін.) про те, як на них вплинула критика їх творів на різних етапах творчого зростання. Після цього

студентами було здійснено обговорення ролі художньої критики у розвитку сучасного мистецтва, її впливу на становлення особистості митця та у повсякденному житті кожного з нас.

Творчий етап майстерні поділявся на індивідуальну та групову частини. Індивідуальна робота полягала у створенні студентами власного *словника критика* для охарактеризування творів мистецтва (окремо для надання позитивної оцінки, окремо для надання негативної оцінки). За результатами проведеної роботи кожен учасник майстерні зачитував свій список, у той час як всі присутні слухали та звіряли його зі своїм власним списком. У разі співпадіння, слово виносили зі списку. В кінці презентації своїх списків усіма студентами викладачем було створено спільний зведений словник критика.

На основі рефлексії проведеної роботи проходило обговорення аспектів, на які звертали увагу студенти, готуючи свої словники, окреслювалися напрямки роботи художнього критика, визначалися якості особистості критика та їх зв'язок із художньо-творчою толерантністю особистості людини, яка робить естетичні судження.

Групова робота у п'ятій педагогічній майстерні проводилася у парах. Студенти поділилися на пари та розділили між собою ролі Критика та Автора. Викладач дає кожній парі студентів твір сучасного композитора, аудіозапис якого було підготовлено заздалегідь (наприклад, «Fur Alina» А. П'ярта, «Mad Rush» Ф. Гласса, «Sweet» Л. Андріссена). Учасникам майстерні дається 10 хвилин для ознайомлення з біографією композитора та прослуховування фрагменту його твору. Завданням Критика є провести інтерв'ю з Автором твору, задавати йому запитання творчого характеру, роблячи критичні зауваження та стимулювати його до «захисту» свого твору.

Презентативний етап полягав у представленні творчої роботи кожною парою студентів перед своїми одногрупниками, після чого проводилося коротке обговорення побаченого.

Рефлексивний етап п'ятої педагогічної творчої майстерні здійснювався під час підбиття підсумків проведеної роботи на занятті. Кожен учасник майстерні

висловлював своє ставлення – що було корисним, чого він навчився на занятті, що варто вдосконалити в організаційному плані. Важливим етапом рефлексії була подяка кожного учасника майстерні один одному та виконання вправи «*Аплодисменти по колу*» (В. Калошин [63]).

Отже, запропоновані розробки педагогічних творчих майстерень відображали не лише філософські, психолого-педагогічні та музикознавчі знання студентів, але й стимулювали їх до прояву креативності та уміння співпрацювати у малих групах. Запропоновані вправи та активності, до яких долучалися учасники педагогічної майстерні, були направлені на краще розуміння студентами сучасного мистецтва та своїх уподобань, сприяли формуванню у них толерантного ставлення до творів мистецтва через особисту творчу роботу. Завдання для самостійної роботи спрямовувалися на розвиток у студентів пізнавальної діяльності та творчого мислення.

*Рефлексивно-творчий етап* покликаний через безпосередню практичну художньо-творчу діяльність (розучування та виконання творів сучасних композиторів, підготовка та проведення концертно-просвітницьких заходів, презентація виконаних творчих завдань, проведення дидактичної та методичної роботи під час проходження педагогічної практики) стимулювати інтерес студентів до вивчення мистецтва; розкрити творчий потенціал та показати шляхи застосування креативності під час виконавської, просвітницької, музично-педагогічної діяльності тощо.

Важливим завданням даного етапу формувальної методики є «оживлення» інтересу студентів до занять на фортепіано, незалежно від рівня попередньої виконавської підготовки. Безумовно, студенти розуміють важливість та значення інструментально-виконавської складової у їх майбутній професійній діяльності, але пошук нових граней використання фортепіано у навчально-виховній роботі допоможе їм по-новому поглянути на цей музичний інструмент. Крім того, зважаючи на те, що не всі студенти володіють фортепіано на високому рівні, а для деяких цей інструмент не є профільним, вважаємо, що більш детальне знайомство з фортепіано стане у нагоді майбутнім учителям музики.

Серед методів, які доцільно використовувати на третьому етапі формувального експерименту ми називаємо методи аксіологічного, герменевтичного, «діахронічного» та естетичного аналізу музичних творів сучасних композиторів для дітей та юнацтва, написання коротких анотацій до творів, проведення концертно-просвітницької діяльності, створення портфоліо.

Таким чином, третім етапом впровадження методики формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки стало вивчення студентами творів сучасних зарубіжних та вітчизняних композиторів, які вони створили для дітей та юнацтва у XX та XXI столітті. Попередньо, у параграфі 2.2. ми аргументували актуальність використання даного репертуару у контексті формування феномену художньо-творчої толерантності.

Як показало експериментальне дослідження, студенти мають розходження у поглядах щодо творів сучасних авторів, вони активно реагують на незвичну для них естетику звучання нових композиторських рішень, що потребує змін та поліпшення у векторі толерантного ставлення до художніх явищ. Тому, на нашу думку, вивчення нескладних творів сучасних композиторів, які за своїм звучанням відрізняються від творів композиторів-класиків, стане підґрунтям для нового виконавського досвіду студентів. Через власну практичну діяльність майбутні вчителі музики зможуть зрозуміти якими художніми засобами виразності користується сучасний композитор, чому звучання нової музики відрізняється від звичних для їх слуху класичних гармоній, як передається художній образ у сучасних творах тощо. У комплексі попередньої практичної роботи на педагогічних творчих майстернях та власної інтерпретаційної діяльності має сформуватися художньо-творча толерантність майбутніх учителів музики.

На вибір студентам було запропоновано твори низки європейських та українських композиторів (додаток К): А. Лур'є, Ф. Пуленка, К. Дебюссі, Б. Бартока, Д. Мійо, А. П'ярт, С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, Р. Щедріна, А. Хачатуряна, М. Шука, Л. Шукайло, Г. Саська, В. Сильвестрова, Б. Кривоуста,

Ю. Гомельської, Л. та Ж. Колодуб. Студенти мали включити ці твори у свій виконавський репертуар та працювати над ними протягом одного семестру. Під час роботи над твором, окрім опрацювання його технічних складнощів, зі студентами проводився його аксіологічний, герменевтичний та естетичний аналіз. Окреслені види аналізу проводилися за планом, який наводиться нижче.

Методи аксіологічного аналізу, до яких належать аксіолого-аналітичний, еволюційно-синергетичний та прогностично-моделюючий були розроблені А. Щербаковою та адаптовані вітчизняними дослідниками (Л. Бондаренко, О. Олексюк, М. Ткач та ін.) сприяють ціннісному розумінню творів сучасних композиторів, мистецтва як носія цінностей та художньо-творчої толерантності як форми прояву поваги до цих цінностей.

Так, у контексті індивідуальних занять у процесі фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики нами було використано алгоритм застосування методів аксіологічного аналізу, адаптовані Л. Бондаренко [23, с.114]: а) охарактеризувати епоху і художній рух або напрям; б) ознайомитися з біографією автора, його оточенням, визначити тенденції творчості, впливи; в) з'ясувати, які загальнолюдські та особистісні цінності втілює композитор у музичному творі; г) окреслити власне ставлення до твору, описати асоціації, викликані ним; д) визначити ті особистісні цінності, які, на думку студента, відповідають ціннісно-смісловій основі твору і які він прагне втілити у своїй виконавській інтерпретації; е) обґрунтувати свою інтерпретаційну версію: виконавську концепцію та адекватні їй музично-технічні засоби; є) екстраполювати набутий досвід на підготовку уроків музики під час проходження педагогічної практики у загальноосвітньому навчальному закладі (вид діяльності – слухання музики).

Використання методів аксіологічного аналізу при вивченні творів сучасних композиторів для дітей та юнацтва зробило їх інтерпретацію майбутніми вчителями музики обдуманною, глибоко аргументованою з позицій ціннісно-сміслового наповнення художнього змісту. Транслявання особистого досвіду та власного ставлення студентів до виконання твору стимулювало до активного діалогу виконавця з автором, їх ціннісної взаємодії, а отже і формування

художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики до композитора, стильовим та жанровим особливостям, художнього образу тощо.

Герменевтичні методи аналізу музичного тексту під час навчання гри на фортепіано були використані з метою оптимізації процесу осмисленого інтерпретування музичних творів та пошуку власного трактування сутності художніх образів, що відображається у художньо-творчій толерантності майбутнього вчителя музики. До герменевтичних прийомів Д. Лісун [81] відносить порівняння, використання слів-метафор, додаткові асоціації, алегорію, образність, метафору та ін.

Так, до творчих завдань герменевтичного спрямування, які були використані на третьому етапі формувального експерименту, ми включили: а) окреслити найхарактерніші риси особистості композитора, які найбільш співзвучні ідеї та змісту виконуваного музичного твору; б) висловити власне ставлення щодо особистості композитора, при цьому підкреслюючи ті риси автора, які найповніше виражені у змісті музичного твору; в) здійснити трактування музичного твору шляхом співставлення його тексту з явищами реального життя; в) проаналізувати та віднайти твори, які пов'язані із створенням музичного твору, які вступали у взаємодію з ним раніше; г) провести асоціативні паралелі між художнім образом виконуваного музичного твору та художніми образами інших музичних творів даного композитора; д) розробити сюжет твору, що виконується, визначити дійових осіб і уявити себе його учасником, визначивши емоції та почуття від такого «занурення» у світ твору; е) охарактеризувати власні почуття, викликані твором, та знайти спільні риси в чуттєвому наповненні твору, таким чином поглибити розуміння твору на емоційному рівні; ж) обґрунтувати свою інтерпретаційну версію музичного твору, який виконується [81; 23; 24; 99; 194].

Наступним завданням було виконання творчих вправ на «синхронічний» та «діахронічний» (асоціативний) аналіз музичних творів. «Синхронічний» аналіз – це розуміння музичного твору стосовно конкретної історичної епохи, а «діахронічний» аналіз – це зіставлення музичного твору з іншими видами



мистецтв на основі емоційно-естетичної близькості художніх образів у процесі їхнього сприйняття [100, с. 193].

Беручи за основу метод «діахронічного» (асоціативного) аналізу музичних творів, розроблених О. Олексюк та М. Ткач, ми запропонували студентам творчі завдання, метою яких є зіставлення художнього світовідчуття композитора з аналогічним утворенням іншого митця, стилю, жанру, втілених у художніх образах творів. Так, майбутні вчителі музики мали віднайти та представити відомі їм твори, в яких втілені близькі за змістом, настроєм, тематикою. Для презентації проведеної роботи, вони а) готували усні анотації, де давали характеристику особистості композитора, визначали риси його творчості, особливості розвитку різних видів мистецтва того періоду; б) визначали, до якого жанру належить розглядуваний твір, якими є його жанрові особливості і виконавські засоби; в) характеризували стильові особливості твору, своєрідність ритміки, гармонічної мови; г) давали порівняльну характеристику виконуваному твору та аналогічним творам мистецтва, не пов'язаним з історичним конкретним художнім стилем [100, с. 195].

Інший вид аналізу музичного тексту - естетичний - це метод звернення оціночної свідомості до почуттєво-сміслового контексту твору [100, с. 196-197]. Метою естетичного аналізу є формування у студентів досвіду музичного сприйняття, освоєння категорій естетики, втілених у музичних образах, нагромадження досвіду оціночної та ціннісно-орієнтаційної діяльності на основі інтонаційного матеріалу творів, що входять до репертуару [100, с. 197]. Так, даний вид аналізу передбачає роботу над творами з огляду на розбір способів прояву естетичних та моральних категорій (наприклад, прекрасного, потворного, трагічного, комічного, героїчного, доброго, людяного тощо) у контексті змісту художніх текстів засобами музичної виразності.

Отже, у роботі над музичними творами сучасних композиторів студенти здійснювали різні види аналізу художніх текстів та образів, художніх особливостей композиторів, що стимулювало їх до кращого розуміння сутності сучасної академічної музики та здійснення наступної обдуманого інтерпретації.

У контексті проведення індивідуальних занять у класі основного та додаткового інструменту, що складають основу фортепіанної підготовки, на третьому етапі формувального експерименту нами було використано технологію створення творчого портфоліо. Так, студентам було запропоновано оцінити та представити свої результати навчання гри на фортепіано, визначити свої сильні та слабкі сторони у виконавстві, назвати пріоритетні жанри та стилі для виконання, які найбільше подобаються студенту та чому. Окремим розділом в портфоліо було визначення їх ставлення до сучасної академічної музики та назвати композиторів, твори яких є у виконавському репертуарі кожного з майбутніх учителів музики. Таким чином, перевіряючи рефлексивні здібності студентів, ми мали змогу побачити як їх особисте ставлення до виконавської діяльності, так і проаналізувати їх підхід до вибору репертуару.

Так, презентування портфоліо студентами дозволило зробити висновок, що сучасна академічна музика їх мало цікавить, а в основному репертуар студентів складається із популярних творів композиторів, які вже стали класиками (Й.С. Бах, Л. Бетховен, В. А. Моцарт, Й. Гайдн, К. Дебюссі, П. Чайковський, Ф. Шопен, Ф. Шуберт та ін., серед українських композиторів виконуються твори К. Стеценка, Л. Ревуцького, Р. Глієра та ін.). Тобто у репертуарі майбутніх учителів музики мало зустрічаються твори композиторів другої половини ХХ - початку ХХІ століття. Студенти висловили зацікавленість у вивченні сучасної академічної музики, оскільки вважають це перспективним для розширення свого виконавського досвіду та кругозору.

Наступним завданням третього етапу формувального експерименту було концертне виконання вивчених творів сучасних композиторів для дітей та юнацтва під час проходження педагогічної практики у загальноосвітній школі. Так, студенти повинні були підготувати та провести концертно-просвітницький захід на тему «Музика для дітей сучасних композиторів» для учнів початкової та середньої школи. Таким чином, завдання ускладнювалося тим, що при розробці структури та змісту заходу студенти мали враховувати вікові особливості учнів, їх рівень підготовки та інтереси.

На звітній конференції після проходження практики обговорювалися результати проведеної студентами роботи, їх враження та зауваження: чи було досягнуто мету та завдання концертно-просвітницького заходу; як оцінюють самі студенти якість виконання та інтерпретації музичних творів; наскільки вдало було організовано спілкування з аудиторією; чи була зацікавлена аудиторія змістом концертно-просвітницького заходу; чи виникали проблемні ситуації, що стосуються прояву художньо-творчої толерантності самих студентів та школярів тощо. З метою підвищення ефективності проведення обговорення використовувалася технологія «Мікрофон» [88]. Так, кожний студент мав можливість по черзі висловитися своєю думку за короткий проміжок часу (1-2 хвилини) з окресленої проблематики.

За результатами обговорення було визначено, що до проходження педагогічної практики студенти не звертали серйозну увагу на проблему прояву художньо-творчої толерантності у власній роботі над інтерпретацією творів та у професійній діяльності з дітьми, хоча проблема художнього непорозуміння існувала завжди. Під час роботи над створенням сценарію концертно-просвітницького заходу та плануванням репетиційної роботи студенти користувалися набутими знаннями та навичками, які вони отримали на педагогічних творчих майстернях, під час участі у дидактичних іграх та на заняттях з основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано). Майбутні вчителі музики стали уважніше ставитися до художніх смаків та уподобань інших, цілеспрямовано намагалися проявляти художньо-творчу толерантність та акцентувати на цьому увагу своїх учнів.

Як зазначали студенти, музика сучасних композиторів сприймалася учнями неоднозначно та викликала багато емоцій, які вони проявляли під час прослуховування. Проводячи бесіди зі школярами, майбутні вчителі музики намагались звернути увагу слухачів на складнощі сприйняття сучасного мистецтва та можливі шляхи спрощення його розуміння. Також студентами відмічалось, що художньо-творча толерантність як особистісна якість повинна формуватися як у

майбутніх учителів музики, так і у школярів, тому ця проблема є універсальною для всіх, хто в тій чи іншій мірі займається мистецтвом.

Таким чином, узагальнюючи третій етап формувального експерименту, можемо стверджувати, що проводилася робота із вдосконалення інструментально-виконавських та педагогічних умінь майбутніх учителів музики, навичок роботи із художнім текстом, проведення різних видів аналізу (аксіологічного, герменевтичного, естетичного та асоціативного), проводився самоаналіз та сеанси професійної саморефлексії майбутніх учителів музики.

### **3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи**

Перевірка ефективності запропонованої автором дисертації методики формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки здійснювалась у результаті проведення підсумкового зрізу в кінці формувального експерименту. Аналіз результатів формувального експерименту полягав у визначенні та порівнянні рівнів сформованості кожного критерію художньо-творчої толерантності студентів контрольної та експериментальної груп. Підсумковий зріз здійснювався за допомогою таких самих методів збору даних, що й під час проведення констатувального етапу дослідження.

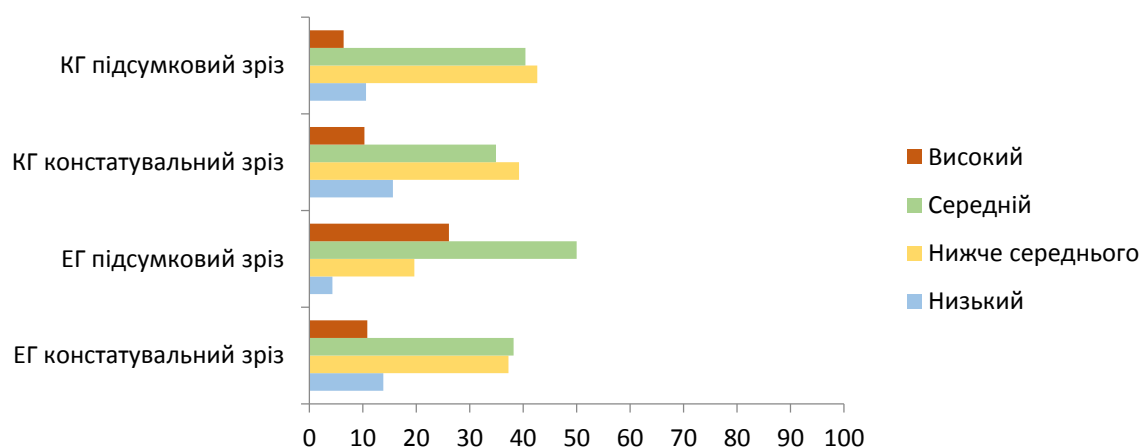
Результати діагностувального зрізу рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за емпатійно-діалогічним критерієм після проведення формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах представлено у таблиці 3.10. Так, в експериментальній групі низький рівень сформованості продемонстрували 4,3% студентів, рівень нижче середнього – 19,6%, середній – 50,0%, високий – 26,1%. Серед учасників експерименту, які входили до контрольної групи, низький рівень показали 10,6% студентів, рівень нижче середнього – 42,6%, середній – 40,4%, високий – 6,4%.

Таблиця 3.10

*Рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за емпатійно-діалогічним критерієм за умовами проведення формувального експерименту*

Критерій	Групи	Рівень сформованості							
		Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
		%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Емпатійно-діалогічний	ЕГ констатувальний зріз	13,8	6	37,2	17	38,2	18	10,8	5
	ЕГ підсумковий зріз	4,3	2	19,6	9	50,0	23	26,1	12
	КГ констатувальний зріз	15,6	7	39,2	19	34,9	16	10,3	5
	КГ підсумковий зріз	10,6	5	42,6	20	40,4	19	6,4	3

На рисунку 3.5 можемо побачити, що у результаті проведення формувального експерименту в експериментальній групі рівень сформованості художньо-творчої толерантності за емпатійно-діалогічним критерієм перевищує аналогічні показники контрольної групи.



*Рисунок 3.5. Динаміка змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за емпатійно-діалогічним критерієм*

Такі зміни пояснюються тим, що студенти контрольної групи не були включені у цілеспрямовану діяльність на формування здатності до толерантного художнього діалогу у процесі фортепіанної підготовки, на відміну від студентів експериментальної групи, які проходили підготовку з розвитку толерантності та емпатії під час художнього спілкування з творами мистецтва, художніми образами, композитором та іншими студентами. Це стало можливим за умови впровадження антропологічного підходу у навчальний процес з метою формування емпатійно-діалогового критерію художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики.

У таблиці 3.11 показані дані діагностувального зрізу рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за художньо-аналітичним критерієм. Згідно з результатами проведеного дослідження в експериментальній групі низький рівень сформованості вказаного критерію мають 4,3% студентів, рівень нижче середнього наявний у 10,9%, середній – 47,8% респондентів та високий рівень виявлено у 37,0%. У контрольній групі низький рівень діагностовано у 10,6% учасників експерименту, рівень нижче середнього мають 25,6%, середній – 38,2%, високий рівень продемонстрували 25,6% студентів.

Таблиця 3.11

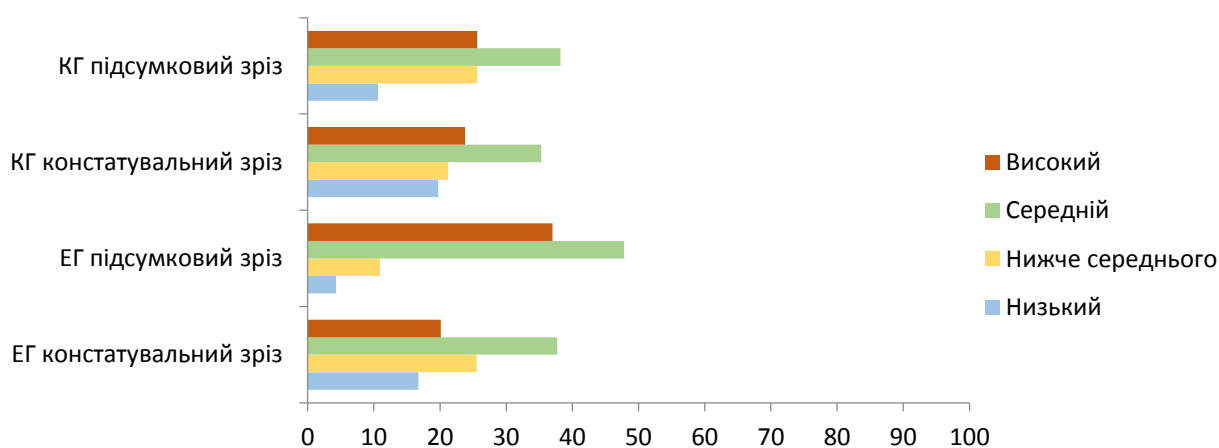
*Рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за художньо-аналітичним критерієм за умовами проведення формувального експерименту*

Критерій	Групи	Рівень сформованості							
		Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
		%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Художньо-аналітичний	ЕГ констатувальний зріз	16,7	8	25,5	12	37,7	17	20,1	9
	ЕГ підсумковий зріз	4,3	2	10,9	5	47,8	22	37,0	17

## Продовження таблиці 3.11

КГ констатувальний зріз	19,7	10	21,2	10	35,3	16	23,8	11
КГ підсумковий зріз	10,6	5	25,6	12	38,2	18	25,6	12

На діаграмі (рисунок 3.6) показано динаміку змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності студентів за художньо-аналітичним критерієм для експериментальної та контрольної груп на початку та в кінці формувального експерименту.



*Рисунок 3.6. Динаміка змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за художньо-аналітичним критерієм*

Аналіз отриманих даних вказує на те, що кращі результати мають ті студенти, які були в експериментальній групі. Це стало можливим за умови впровадження у навчальний процес педагогічних творчих майстерень у контексті компетентнісного підходу та розширення художньо-естетичних знань, умінь та навичок студентів під час виконання творчих завдань на проведення різних видів аналізу художніх текстів.

Результати перевірки показників виконавсько-педагогічного критерію сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики після проведення формувального етапу експерименту в обох досліджуваних групах студентів відображено у таблиці 3.12. В експериментальній групі низький рівень виявлено у 6,5% студентів, рівень нижче середнього – у 13,1%, середній

рівень мають 50,0%, високий – 30,4%. У контрольній групі по 12,8% мають низький та високий рівень сформованості виконавсько-педагогічного критерію відповідно, 29,8% мають рівень нижче середнього, 44,6% студентів проявили середній рівень.

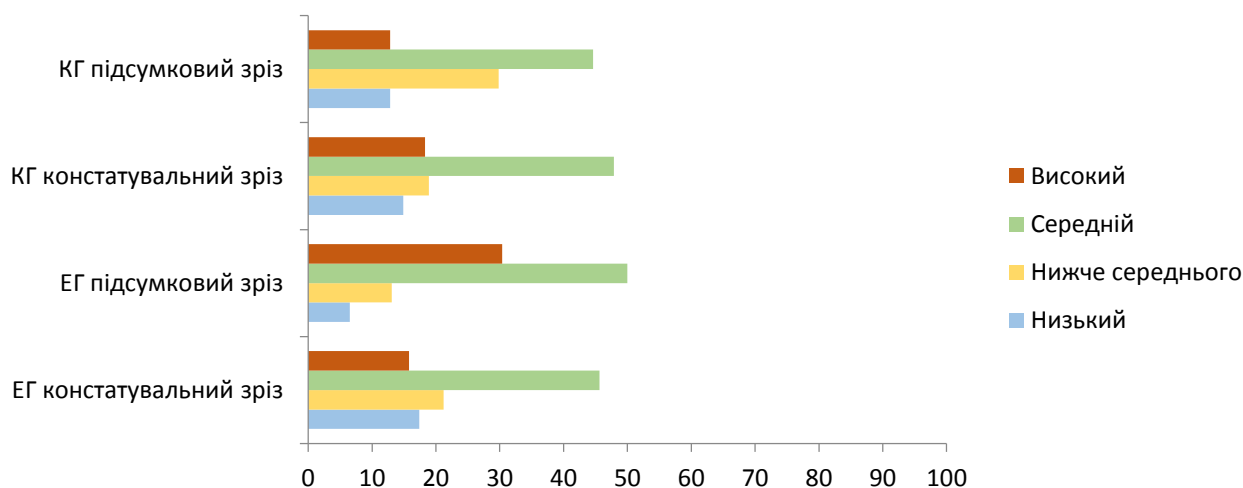
Таблиця 3.12

*Рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за виконавсько-педагогічним критерієм за умовами проведення формувального експерименту*

Критерій	Групи	Рівень сформованості							
		Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
		%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Виконавсько-педагогічний	ЕГ констатувальний зріз	17,4	8	21,2	10	45,6	21	15,8	7
	ЕГ підсумковий зріз	6,5	3	13,1	6	50,0	23	30,4	14
	КГ констатувальний зріз	14,9	7	18,9	9	47,9	23	18,3	8
	КГ підсумковий зріз	12,8	6	29,8	14	44,6	21	12,8	6

Динаміка змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності за виконавсько педагогічним критерієм в обох групах показана на діаграмі (рисунок 3.7). Позитивні зміни формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за виконавсько-педагогічним критерієм в експериментальній групі ми пов'язуємо із застосуванням герменевтичного, феноменологічного та аксіологічного підходів. Особливого значення мало використання методів герменевтичного, аксіологічного, «діахронічного» та естетичного аналізів під час роботи над репертуаром, який складався із творів сучасних композиторів для дітей та юнацтва, впровадження культурно-просвітницької роботи у контексті проходження студентами педагогічної практики, а також стимулювання їх рефлексивної діяльності.





*Рисунок 3.7. Динаміка змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики за виконавсько-педагогічним критерієм*

Отже, здійснивши аналіз рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки, відмічено, що кількісні показники кожного критерію підвищилися (таблиця 3.13).

*Таблиця 3.13*

*Зведені дані рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки після формульовального експерименту*

Критерії сформованості ХТТ МВМ	Групи	Рівень сформованості							
		Низький		Нижче середнього		Середній		Високий	
		%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб
Емпатійно-діалогічний	ЕГ	4,3	2	19,6	9	50,0	23	26,1	12
	КГ	10,6	5	42,6	20	40,4	19	6,4	3
Художньо-аналітичний	ЕГ	4,3	2	10,9	5	47,8	22	37,0	17
	КГ	10,6	5	25,6	12	38,2	18	25,6	12
Виконавсько-педагогічний	ЕГ	6,5	3	13,1	6	50,0	23	30,4	14
	КГ	12,8	6	29,8	14	44,6	21	12,8	6

Зведені дані рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки до і після формувального експерименту представлено у таблиці 3.14. Низький рівень сформованості виявлено у 4,4% студентів експериментальної та 10,6% студентів контрольної груп, рівень нижче середнього зафіксовано у 13,0% учасників експериментальної та 31,9% учасників контрольної групи, середній рівень виявлено у 50,0% експериментальної та 42,6% контрольної груп, високий рівень визначено у 32,6% студентів експериментальної та 14,9% студентів контрольної груп.

Таким чином, результати підсумкового контрольного зрізу (таблиця 3.14) свідчать про позитивну динаміку змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх вчителів музики. В експериментальній групі показники низького рівня сформованості знизилися на 11,5% (з 15,9% на початку до 4,4% в кінці експерименту), кількість студентів з рівнем нижче середнього знизилася на 15,0% (з 28,0% до 13,0%), показники середнього рівня зросли на 9,5% (50,0% після формувального експерименту у порівнянні із 40,5% до його початку), студентів із високим рівнем стало більше на 17,0% (кількість збільшилася із 15,6% до 32,6%). В контрольній групі відмічено такі зрушення: кількість студентів із низьким рівнем сформованості художньо-творчої толерантності знизилася на 6,2% (з 16,8% до 10,6%), студентів з рівнем нижче середнього стало більше на 5,5% (з 26,4% до 31,9%), показники середнього рівня зросли на 3,3% (з 39,3% до 42,6%), кількість студентів з високим рівнем зменшилась на 2,6% (з 17,5% на початку експерименту до 14,9% в кінці).

Таблиця 3.14

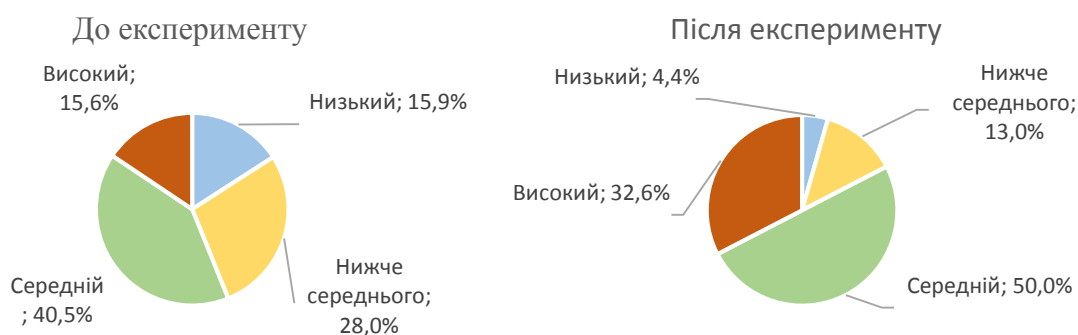
*Динаміка змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки*

Рівень сформованості	Група	На початку експерименту		В кінці експерименту		Динаміка (у %)
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Низький	Експериментальна	7	15,9	2	4,4	<b>-11,5</b>

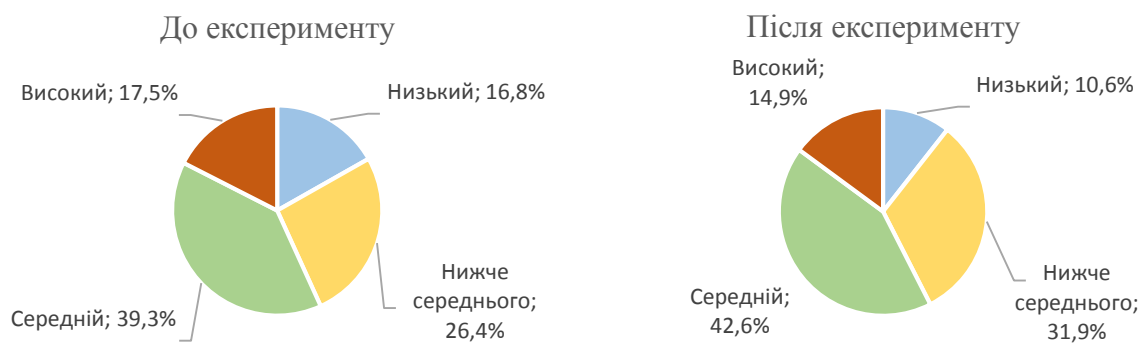
## Продовження таблиці 3.14

	Контрольна	8	16,8	5	10,6	<b>-6,2</b>
Нижче середнього	Експериментальна	13	28,0	6	13,0	<b>-15,0</b>
	Контрольна	12	26,4	15	31,9	<b>+5,5</b>
Середній	Експериментальна	19	40,5	23	50,0	<b>+9,5</b>
	Контрольна	18	39,3	20	42,6	<b>+3,3</b>
Високий	Експериментальна	7	15,6	15	32,6	<b>+17,0</b>
	Контрольна	9	17,5	7	14,9	<b>-2,6</b>

На діаграмах відображено динаміку змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки до початку формувального експерименту та у кінці його проведення для експериментальної групи (рисунок 3.8) і контрольної групи (рисунок 3.9).



*Рисунок 3.8 Динаміка змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки в експериментальній групі*



*Рисунок 3.9 Динаміка змін рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки в контрольній групі*

Підсумковий зріз показав, що в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки за всіма критеріями (емпатійно-діалогічний, художньо-аналітичний, виконавсько-педагогічний).

Під час проведення формувального експерименту студенти долучалися до різних видів діяльності (творчі педагогічні майстерні, практичні заняття, дидактичні ігри, самостійна робота, концертна діяльність, підготовка та впровадження творчих проєктів), що сприяло активізації всіх структурних компонентів художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Контрольною перевіркою сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки стала педагогічна практика, під час проходження якої студенти мали змогу продемонструвати знання, уміння та навички, отримані у ході впровадження формувального експерименту.

Перевірка ефективності проведеного експериментального дослідження відбувалася за допомогою проведення математичного аналізу. Для цього було використано статистичний критерій однорідності  $\chi^2$  («хі-квадрат») [97; 139], що дозволяє перевірити достовірність відмінностей між даними експериментальної (вбірка 46 осіб) та контрольної (вбірка 47 осіб) груп. Було сформульовано нульову та альтернативну гіпотези:

$H_0$  – різниця даних показників не є статистично достовірною, отже показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності в експериментальній та контрольній групах є подібними (ефективність розробленої методики не доведена);

$H_1$  – різниця даних показників є статистично достовірною, отже показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності в експериментальній та контрольній групах відрізняються між собою (ефективність розробленої методики доведена).

Для здійснення підрахунків за критерієм  $\chi^2_{emp}$  нами було використано дві формули:

- 1) для однорідної вибірки (перевірка отриманих результатів всередині кожної групи до та після експерименту):

$$\chi_{eml}^2 = \sum_i \frac{(n_i - n_i')^2}{n_i'} , \quad (3.1)$$

де  $n_i, n_i'$  – показники кожної вибірки;

- 2) для неоднорідної вибірки (перевірка результатів між експериментальною і контрольною групами до та після експерименту):

$$\chi_{eml}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i} , \quad (3.2)$$

де  $N, M$  – об'єм вибірок,  $L$  – ступінь свободи.

У ході статистичного аналізу нами було перевірено нульову гіпотезу шляхом співставлення отриманих даних до та після експерименту окремо в контрольній групі та окремо в експериментальній групі. Крім того, ступінь значущості відмінностей результатів дослідження відбувався шляхом порівняння даних, отриманих у контрольній та експериментальній групах до і після формувального експерименту.

Так, визначаючи величину  $\chi_{eml}^2$  для контрольної групи до та після експерименту, ми отримали такий результат:

$$\chi_{eml}^2 = \frac{(8-5)^2}{5} + \frac{(12-15)^2}{15} + \frac{(18-20)^2}{20} + \frac{(9-7)^2}{7} = 3,17. \quad (3.3)$$

На основі отриманих даних контрольної групи до та після експерименту  $\chi_{eml}^2$  становив 3,17. За таблицею критичних точок розподілу  $\chi^2$  [169] з визначеним рівнем значущості 0,05 та числом ступенів свободи  $k = L - 1 = 4 - 1 = 3$  знаходимо критичну точку  $\chi_{кр}^2(0,05;3) = 7,815$ . Оскільки  $\chi_{eml}^2 = 3,17 < 7,815 = \chi_{кр}^2$ , то ми не можемо відхилити нульову гіпотезу про те, що показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності є подібними. Це засвідчує той факт, що навчання

за традиційно методикою не сприяє підвищенню рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Розраховуючи величину  $\chi^2_{емп}$  для експериментальної групи до та після експерименту, нами було зафіксовано наступні результати:

$$\chi^2_{емп} = \frac{(7-2)^2}{2} + \frac{(13-6)^2}{6} + \frac{(19-23)^2}{23} + \frac{(7-15)^2}{15} = 25,63. \quad (3.4)$$

На основі отриманих даних експериментальної групи до та після експерименту  $\chi^2_{емп}$  становив 25,63. За таблицею критичних точок розподілу  $\chi^2$  [169] з визначеним рівнем значущості 0,05 та числом ступенів свободи  $k = L - 1 = 4 - 1 = 3$  знаходимо критичну точку  $\chi^2_{кр} (0,05;3) = 7,815$ . Оскільки  $\chi^2_{емп} = 25,63 > 7,815 = \chi^2_{кр}$ , то ми можемо відхилити нульову гіпотезу про те, що показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності є подібними та прийняти альтернативну гіпотезу, яка говорить про те, що показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності в експериментальній та контрольній групах відрізняються між собою. Це засвідчує ефективність розробленої методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.

Наступним етапом статистичної перевірки поставленої гіпотези стало визначення критерію  $\chi^2_{емп}$  для контрольної та експериментальної групи. Так, для вимірювання  $\chi^2_{емп}$  для контрольної та експериментальної групи до експерименту нами було використано наступну формулу:

$$\chi^2_{емп} = 46 \times 47 \times \left[ \frac{\left(\frac{7}{46} - \frac{8}{47}\right)^2}{7+8} + \frac{\left(\frac{13}{46} - \frac{12}{47}\right)^2}{13+12} + \frac{\left(\frac{19}{46} - \frac{18}{47}\right)^2}{19+18} + \frac{\left(\frac{7}{46} - \frac{9}{47}\right)^2}{7+9} \right] = 0,37. \quad (3.5)$$

На основі співвідношення отриманих даних для контрольної та експериментальної групи до експерименту  $\chi^2_{емп}$  становив 0,37. За таблицею критичних точок розподілу  $\chi^2$  [169] з визначеним рівнем значущості 0,05 та

числом ступенів свободи  $k = L - 1 = 4 - 1 = 3$  знаходимо критичну точку  $\chi^2_{кр}(0,05;3) = 7,815$ . Оскільки  $\chi^2_{емп} = 0,37 < 7,815 = \chi^2_{кр}$ , то ми не можемо відхилити нульову гіпотезу про те, що показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності є подібними. Це знову засвідчує той факт, що навчання за традиційно методикою не сприяє підвищенню рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Розрахунок  $\chi^2_{емп}$  для контрольної та експериментальної групи після експерименту здійснювався за наступною формулою:

$$\chi^2_{емп} = 46 \times 47 \times \left[ \frac{\left(\frac{2}{46} - \frac{5}{47}\right)^2}{2+5} + \frac{\left(\frac{6}{46} - \frac{15}{47}\right)^2}{6+15} + \frac{\left(\frac{23}{46} - \frac{20}{47}\right)^2}{23+20} + \frac{\left(\frac{15}{46} - \frac{7}{47}\right)^2}{15+7} \right] = 8,25. \quad (3.6)$$

На основі співвідношення отриманих даних для контрольної та експериментальної групи після експерименту  $\chi^2_{емп}$  становив 8,25. За таблицею критичних точок розподілу  $\chi^2$  [169] з визначеним рівнем значущості 0,05 та числом ступенів свободи  $k = L - 1 = 4 - 1 = 3$  знаходимо критичну точку  $\chi^2_{кр}(0,05;3) = 7,815$ . Оскільки  $\chi^2_{емп} = 8,25 > 7,815 = \chi^2_{кр}$ , то ми можемо відхилити нульову гіпотезу про те, що показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності є подібними та прийняти альтернативну гіпотезу, яка говорить про те, що показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності в експериментальній та контрольній групах відрізняються між собою. Це знову засвідчує ефективність розробленої методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.

Отже, здійснений аналіз даних контрольної та експериментальної груп, які брали участь в експерименті, засвідчує статистично значимі відмінності між рівнями сформованості критеріїв художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки. Цей факт дозволяє констатувати ефективність запропонованої методики.

## ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У третьому розділі виявлено та обґрунтовано критерії та рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики. Так, виокремлено три критерії, а саме: емпатійно-діалогічний (здатність до толерантного художнього діалогу); художньо-аналітичний (розвиненість художньо-естетичного кругозору); виконавсько-педагогічний (готовність до музично-педагогічної діяльності (у контексті фортепіанної підготовки студентів)). Проведення діагностики названих критеріїв за їх показниками показав, що вони можуть бути сформованими на чотирьох рівнях – високому, середньому, нижче середнього та низькому.

На основі окреслених положень проведено констатувальний експеримент із діагностикою рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики. Для цього використовувалися методи анкетування, проєктивна методика семантичного диференціалу, бесіда, педагогічне спостереження, аналіз результатів діяльності майбутніх учителів музики, узагальнення педагогічного досвіду, математична обробка даних. Результати показали, що серед опитаних студентів 16,0% мають низький рівень сформованості художньо-творчої толерантності, 27,7% продемонстрували рівень нижче середнього, 39,5% респондентів мають середній рівень, високий рівень діагностовано у 16,8% студентів.

З метою перевірки ефективності запропонованої методики формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки проведено формувальний експеримент, який включав три етапи, а саме комунікативно-діалогічний, естетично-аналітичний та рефлексивно-творчий. В експерименті взяли участь студенти, розподілені в експериментальну (46 осіб) та контрольну (47 осіб) групи. У контексті кожного з етапів експерименту впроваджувалися різні дидактичні форми і методи, зокрема лекція-семінар, організація відвідування мистецько-культурних заходів у позанавчальний час, ведення щоденника художніх вражень, проведення дидактичних ігор, впровадження педагогічних творчих майстерень, методи



аксіологічного, герменевтичного, «діахронічного» та естетичного аналізу музичних творів сучасних композиторів для дітей та юнацтва, написання коротких анотацій до творів, проведення концертно-просвітницької діяльності, створення портфоліо.

Аналіз отриманих даних показав, що в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки за всіма критеріями, а отже запропонована методика є дієвою. В експериментальній групі відмічено зменшення кількості студентів із низьким рівнем сформованості художньо-творчої толерантності за рахунок збільшення когорти студентів із середнім та високим рівнем сформованості описаного феномену. Перевірка рівнів сформованості художньо-творчої толерантності студентів у контрольній групі не продемонструвала виражених змін, хоча незначні відсоткові коливання відмічаємо на низькому рівні та рівні нижче середнього.

Перевірка ефективності проведеного експериментального дослідження відбувалася за допомогою проведення математичного аналізу (статистичний критерій однорідності  $\chi^2$  («хі-квадрат»)). На основі співвідношення отриманих даних для контрольної та експериментальної групи після експерименту було зроблено висновки, що показники рівнів сформованості художньо-творчої толерантності в обох групах відрізняються між собою. Це засвідчує ефективність розробленої методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.

Основні результати дослідження опубліковано в наукових працях автора [147], [149], [150].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У процесі проведення дисертаційного дослідження здійснювалося теоретичне узагальнення, методичне обґрунтування та практичне дослідження проблеми формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки, що знайшло відображення в аналізі сутності художньо-творчої толерантності особистості, визначенні її компонентів, розробці та експериментальній перевірці методики ефективного формування окресленої якості у студентів вищих мистецьких педагогічних закладів освіти.

Отримані дані засвідчили результативність поставлених завдань і дали підстави зробити наступні висновки.

1. На основі аналізу наукової літератури доведено актуальність проблеми формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки. Виявлено, що раніше дослідники не виокремлювали явище толерантності у контексті художньої комунікації та творчої взаємодії суб'єктів (виконавець, слухач, автор) та об'єктів (художній образ, художній текст, культурна епоха) мистецької взаємодії. Визначено, що художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики проявляється в осмисленому ставленні особистості до художніх явищ і художньо-естетичних уподобань інших; умінні критично оцінювати художні явища, оперуючи власним досвідом спілкування з мистецтвом; прояві зацікавленості у творчій діяльності та визнанні значимості художнього самовираження особи митця, виконавця та іншого реципієнта; орієнтування у мистецьких категоріях та специфіці розвитку різних видів мистецтв; уміння інтерпретувати художній образ твору, враховуючи особливості жанру, стилю, епохи та культурно-суспільних цінностей.

2. Сформульовано поняття «художньо-творча толерантність майбутнього вчителя музики» як інтегративної особистісної якості, яка проявляється в осмисленому ставленні особистості до художніх явищ і художньо-естетичних вподобань інших; уміння критично оцінювати художні явища, оперуючи власним досвідом спілкування з мистецтвом; зацікавленість у творчій діяльності та признання значимості художнього самовираження особи митця, виконавця та

іншого реципієнта; орієнтування у мистецьких категоріях та специфіці розвитку різних видів мистецтв; уміння інтерпретувати художній образ твору, враховуючи особливості жанру, стилю, епохи та культурно-суспільних цінностей. Уточнено структуру окресленого феномену, яка складається із трьох компонентів: мотиваційно-емоційного, когнітивно-інформаційного, творчо-діяльнісного. З'ясовано значення фортепіанної підготовки для формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики, що проявляється у необхідності набуття студентом досвіду творчої інтерпретаційної діяльності. Описаний феномен відображається через уміння обґрунтовувати свої художні вподобання та виконавську інтерпретацію, толерантне ставлення до різних за жанром і стилем творів та засобів їх втілення, розширення виконавського репертуару та художнього кругозору тощо.

3. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено критерії, їх показники та рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Показниками емпатійно-діалогічного критерію є зацікавленість майбутніх учителів музики у художньому спілкуванні; володіння студентами загальною толерантністю особистості; здатність майбутніх учителів музики до емпатії. Художньо-аналітичний критерій характеризують наявність таких показників як володіння студентами художньо-естетичним тезаурусом; усвідомленість сприйняття художніх образів різних стилів та жанрів на основі власних естетичних уподобань; здатність студентів до самооцінки художнього ставлення до змісту творів мистецтва. Серед показників виконавсько-педагогічного критерію визначено інтерес до інструментально-виконавської діяльності; цілісність відтворення художнього образу музичного твору в інтерпретації; сформованість у студентів умінь та навичок інтерпретації музичних творів у професійній діяльності. Відповідно до показників виявлено чотири рівні сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики, а саме низький, нижче середнього, середній, високий.

4. Розроблено методику формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки, яка ґрунтується на

принципах культуровідповідності, полікультурності, діалогічності, фасилітації, активності, художньо-творчої індивідуалізації, рефлексивності. Визначено форми організації навчання з метою формування художньо-творчої толерантності студентів: навчання у класі основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано), проведення самостійної роботи та рефлексії власної діяльності, виконання творчих завдань, відвідування педагогічних творчих майстерень, виконання групових завдань та проєктів, участь у семінарах та інших заходах; підготовка та проведення концертно-просвітницьких заходів, презентація виконаних творчих завдань, проведення дидактичної та методичної роботи під час проходження педагогічної практики.

Виділено три групи методів формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки: 1) методи сприяння діалогічному навчанню, творчої співпраці, мотивації до усвідомленого формування художньо-творчої толерантності особистості; 2) методи розвитку критичного мислення та групу евристичних методів вирішення творчих завдань; 3) практичні методи роботи з художнім текстом та його інтерпретування. Виявлено педагогічні умови формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки, а саме: створення довірливої творчої атмосфери у процесі педагогічного спілкування; активізація художньо-аналітичної діяльності студентів у педагогічних творчих майстернях; стимулювання інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики у мистецькому освітньому середовищі.

5. За результатами констатувального експерименту сформовано дві групи студентів – експериментальну (46 осіб) та контрольну (47 осіб). Проведена діагностика дала змогу виявити недостатній рівень сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки. У зв'язку з цим нами визначається необхідність посилення формувальних впливів на розширення знань студентів про сучасне мистецтва та його взаємозалежність з іншими епохами, розвиток професійних інтерпретаційних умінь та навичок, збільшення інтересу до виконавської

діяльності, формування навичок комунікації з мистецтвом та засобами мистецтва, рефлексії майбутніх учителів музики.

Реалізація формувального експерименту відбувалася протягом трьох етапів, а саме *комунікативно-діалогічного, естетично-аналітичного та рефлексивно-творчого*. Кожен із зазначених етапів відображає як структуру фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, так і художньо-творчої толерантності, та направлений на цілісний розвиток останньої. Підсумковий зріз рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики підтвердив ефективність запропонованої методики, за результатами якого з'ясовано, що в експериментальній групі прослідковується загальна позитивна тенденція із зростання рівня сформованості художньо-творчої толерантності: відсоткові показники низького рівня знизилися, натомість збільшилися показники середнього та високого рівнів.

6. За результатами проведення дослідно-експериментальної роботи створено методичні рекомендації щодо формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки. У методичних рекомендаціях подаються розробки педагогічних творчих майстерень, дидактичних ігор, описуються переваги методу ведення щоденника художніх вражень та надається перелік рекомендованого виконавського педагогічного репертуару майбутніх учителів музики для опрацювання у процесі їх фортепіанної підготовки.

Здійснене дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми визначення та формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики. Подальшого вивчення потребують питання удосконалення навчально-методичного забезпечення процесу формування художньо-творчої толерантності студентів у процесі вивчення теоретичних дисциплін, підготовки майбутніх учителів музики до впровадження нових методів навчання у процесі роботи зі школярами та самоосвіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адорно Т. Философия новой музыки / Т. Адорно. – М. : Логос, 2001. – 352 с.
2. Адорно Т. Избранное: Социология музыки. / Т. Адорно. – М.; СПб. : Университетская книга, 1998. - 445 с.
3. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
4. Андрейко О. І. Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. І. Андрейко. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2014. – 44 с.
5. Артюшина М.В., Журавська Л.М. та ін. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Навч. посіб. ; За заг. ред. М. В. Артюшиної. — К.: КНЕУ, 2008. — 336 с.
6. Архіпова Л. Д. Інтерпретація як істотний елемент комунікації / Л. Д. Архіпова // Магістеріум. Історико-філософські студії. – 2000. – Вип. 3. – С. 153–159.
7. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – 2001. – С. 8–18.
8. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
9. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. — 1998. — 135 с.
10. Асмус В. Ф. Немецкая эстетика XVIII века. Эстетика Канта / В. Ф. Асмус. – М. : Искусство, 1962. – С. 148–259.
11. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Беренбойм. – Л. : Музыка, 1969. – 288 с.
12. Барсукова Н. С. Шляхи стимулювання навчально-професійної мотивації майбутніх учителів музики до вдосконалення виконавської майстерності /

- Н. С. Барсукова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7. – С. 194–203.
13. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
14. Безкоровайна О. В. Виховання толерантності як важливий фактор реалізації особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці / О. В. Безкоровайна // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – № 34. – С. 53–58.
15. Безугла М. В. Художня освіченість як компонент духовно-культурної цінності освіти / М. В. Безугла // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія “Педагогіка”. – 2013. – № 4. – С. 7–11.
16. Березовська О. В. До проблеми музично-виконавської діяльності у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики / О. В. Березовська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6(2). – С. 197 – 202.
17. Бех В.П. Толерантність як чинник розбудови європейської освіти / В.П. Бех // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – №3 (50). – С. 46–53.
18. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В. С. Библер. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.
19. Бирко Н. М. Педагогічні умови формування толерантності майбутніх учителів початкової школи / Н. М. Бирко // Освіта та педагогічна наука. – 2014. – № 1. – С. 51–56.
20. Бистрицький Є. К. Конфлікт культур і філософія толерантності / Є. К. Бистрицький // Ідея культури: виклики сучасної цивілізації. — К.:«Альтерпрес», 2003. — С. 3–11; С.77–96.
21. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность : методическое пособие / В. В. Бойко. – СПб. : МАПО, 1998. – 23 с.

22. Боличева Л. А. Толерантність як визначальний чинник духовної культури особистості [Електронний ресурс] / Л. А. Боличева // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону», Ялта. – 2007. – Режим доступу [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC\\_Gum/PSPO/2007\\_14\\_1/doc\\_pdf/bolicheva.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/PSPO/2007_14_1/doc_pdf/bolicheva.pdf) - Загол. з екрану
23. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. А. Бондаренко. – К. : НАПН України. Ін-т вищ. освіти, 2014. – 20 с.
24. Бондаренко Л. А. Методи аксіологічного аналізу в інструментально-виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Л. А. Бондаренко // Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 2015. – С. 143–152.
25. Боно Э. Шесть шляп мышления / Э. Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.
26. Борытко Н. М. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 80 с.
27. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : «Классика-XXI», 2008. – 352 с.
28. Бубер М. Я і Ти. Шлях людини за хасидським вченням / М. Бубер. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2012. – 272 с.
29. Бурлак О. А. Формирование культурной толерантности младших школьников на уроках музыки: на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / О. А. Бурлак. – Екатеринбург : Ур. гос. пед. ун-т., 2007. – 23 с.
30. Бурназова В. В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку / В. В. Бурназова // Наукові записки Бердянського



- державного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”. – 2014. – № 1. – С. 65–70.
31. Василькевич Я. З. Семантичний диференціал як метод психологічного аналізу особистісного смислоутворення / Я. З. Василькевич // Психолінгвістика. – 2009. – Вип. 3. – С. 34–40.
32. Вольтер Эстетика. Статьи. Письма. Предисл. и рассуждения / Вольтер. – М. : Искусство, 1974. – 392 с.
33. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
34. Гайдамак Е. С. Информационно-аналитическая деятельность специалиста в области образования [Электронный ресурс] / Е. С. Гайдамак // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-83.pdf>.
35. Гапанович Е. А. Художественный диалог как объект исследования / Е. А. Гапанович // Лингвокультурология. – 2013. – №7. – С. 24–29.
36. Гейзінга Й. HomoLudens / Й. Гейзінга. – К. : «Основи», 1994. – 250 с.
37. Горбенко О. Б. Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О. Б. Горбенко // Наукові записки КДПУ. Серія “Педагогічні науки”. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка. – 2011. – Вип. 101 – С. 92– 100.
38. Горват М. В. Генезис феномену толерантності: від філософської категорії до суспільного чинника / М. В. Горват // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – №22. – С. 287–296.
39. Горват М. В. Толерантність як педагогічна категорія / М. В. Горват // Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 23. – С. 47–50.
40. Горожанкіна О. Ю. Шляхи та методи організації самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики / О. Ю. Горожанкіна // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія “Педагогіка, психологія і соціологія”. – 2014. – № 1(2). – С. 55–59.

41. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. філос. наук : 09.00.10 / О. А. Грива. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова., 2008. – 34 с.
42. Грозан С. В. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації / С. В. Грозан // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія “Педагогічні науки”. – 2014. – Вип. 132. – С. 282–285.
43. Грозан С. В. Проблема компетенцій в музичній освіті / С. В. Грозан // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія “Педагогічні науки”. – 2015. – Вип. 139. – С. 144–146.
44. Гуральник Н. П. Кредитно-модульна технологія в мистецькій освіті: від концепції до практики фортепіанного навчання [Електронний ресурс] / Н. П. Гуральник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/11/visnuk\\_7.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/11/visnuk_7.pdf).
45. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. В. Гусейнова. – К., 2005. – 241 с.
46. Гусейнова Л. В. Чинники формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва / Л. В. Гусейнова // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 1. – С. 126–129.
47. Егорова С. В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Егорова. – Москва, 1998. – 193 с.
48. Єлькіна В. В. Формування творчої толерантності майбутнього педагога / В. В. Єлькіна // Таврійський вісник освіти. – 2011. – №4(36). – С. 216–220.

49. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М.: Академический Проект, 2003. — 304 с.
50. Ефимова Н. Ю. Изучение толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Ю. Ефимова // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — Вып. 08. — С. 243–247.
51. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності / Т. В. Жигінас. — К., 2014. — 130 с.
52. Жовтянська В. В. Мистецтво гри і гра в мистецтві / В. В. Жовтянська // Сучасні проблеми художньої освіти в Україні: Зб. наук. пр. / НАМ України. Ін-т проблем суч. мист-ва. — 2010. — Вип. 6. — С. 59–70.
53. Завалко К. В. Основи орф-педагогіки: навчально-методичний посібник / К. В. Завалко, С. В. Фір. — Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. — 162 с.
54. Загоруля Т. Б. Актуализация толерантных свойств личности в образовательном процессе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Б. Загоруля. — Екатеринбург : Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, 2005. — 23 с.
55. Залановська Л. І. Толерантність як психологічне явище: теоретичний аспект / Л. І. Залановська // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. — 2011. — С.111–118.
56. Зуб К. К. Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва / К. К. Зуб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки». — 2011. — Вип. 133. — С. 140–143.
57. Зырянова Т. В. Художественная герменевтика. Монография / Т. В. Зырянова. — Москва: Изд-во Академии Тринитаризма, 2012. — 450 с.
58. Зяцьков А. Н. Феномен толерантности / А. Н. Зяцьков // Актуальные проблемы психологического знания. — 2006. — № 1. — С. 66–79.
59. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. - СПб. : Питер, 2002. - 512 с.

60. Кабкова Е. П. Категория обобщения как актуальная педагогическая проблема [Электронный ресурс] / Е. П. Кабкова // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2008. – Режим доступа до ресурсу: [http://old.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova\\_03-05-2008-1.htm](http://old.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova_03-05-2008-1.htm).
61. Каган М. С. Морфология искусства / М. С. Каган. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
62. Каган М. С. Эстетика как философская наука : университетски курс лекций / М. С. Каган. – Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
63. Калошин В. Ф. Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання. Додатки / В. Ф. Калошин. // Видавнича група "Основа". – 2013. – №33. – С. 1–11.
64. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
65. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. – М. : Искусство, 1994. – 367 с.
66. Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Музыка, 1978. – 226 с.
67. Козлова О. Г. Формування толерантності у процесі громадянського виховання студентської молоді / О. Г. Козлова, Т. В. Гребеник // Науково-методична конференція викладачів, співробітників і студентів : тези доповідей, Конотоп, 29 березня 2012 р. – Суми : СумДУ, 2012. – Ч.2. – С. 115–120.
68. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Е. І. Койкова. – Луганськ : Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля, 2008. – 20 с.
69. Котелянец Ю. С. Характеристика толерантности как педагогического понятия / Ю. С. Котелянец // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца. – 2013. – С. 156–160.
70. Кремешна Т. І. До питання використання герменевтичного підходу у процесі роботи студентів над музичним твором / Т. І. Кремешна // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного

- університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 2011. – № 9–10. – С. 221-227.
71. Кузнецов И. Н. Учебник по информационно-аналитической работе / И. Н. Кузнецов. – М. : ООО Изд-во «Яуза», 2001. – 320 с.
72. Куришев Є. В. Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа : навч. посібник. Ч. 1 / Є. В. Куришев, Л. В. Куришева. – К. : ІСДОУ, 1994. – 72 с.
73. Куришев Є. В. Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа : навч. посібник вправи. Ч. 2 / Є. В. Куришев, Л. В. Куришева. – К. : ІСДОУ, 1994. – 174 с.
74. Курышева Т. А. Музыкальная журналистика и музыкальная критика. Учебное пособие / Т. А. Курышева. – М. : Владос-Пресс, 2007. – 296 с.
75. Лабінцева Л. П. Концертна діяльність як показник виконавської майстерності музикантів / Л. П. Лабінцева // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17 жовт. 2014 р. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 297–303.
76. Лабунець В. М. Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Лабунець. – Київ : Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 469 с.
77. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118–129.
78. Левченко О. О. Педагогічна фасилітація як феномен формування фасилітативного стилю педагогічної взаємодії майбутніх викладачів / О. О. Левченко // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія і педагогіка". – 2011. – Вип. 18. – С. 147–158.
79. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопр. философии. – 1997. – № 11. – С. 45–53.
80. Лелеко В. В. Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту / В. В. Лелеко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №10. – С. 142–145.

81. Лісун Д. В. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Д. В. Лісун. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 20 с.
82. Лосев А. Ф. История эстетических категорий / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 374 с.
83. Ляшенко О. Д. Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу / О. Д. Ляшенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2011. – Вип. 2. – С. 58–63.
84. Магун В. С., Жамкочьян М. С., Магура М. М. Вопросник для измерения толерантности / В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура // Психодиагностика толерантности личности. – 2008. – С. 51–59.
85. Майковская Л. С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Л. С. Майковская. – М., 2009. – 467 с.
86. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. — Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
87. Масол Л. М. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”. – 2006. – № 2. – С. 25-31.
88. Методична скарбничка // Спільна історія. Діалог культур : навч. посібник. – Львів : ЗУКЦ, 2013. – С. 226–249.
89. Мижа В. Виховання толерантності [Електронний ресурс] / В. Мижа. – 2008. - Режим доступу до ресурсу : <http://osvita.ua/school/technol/1117>. – Назва з екрану.
90. Мириманова М. С. Толерантность как проблема воспитания / М. С. Мириманова // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 104–116.

91. Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Г. Мозгальова – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 43 с.
92. Мосенко Н. Д. Музично-виконавська компетентність в контексті завдань сучасної мистецької освіти / Н. Д. Мосенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10(3). – С. 173–178.
93. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації / В. Г. Москаленко // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – 2008. – №1 (1). – С. 106–111.
94. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / І. В. Мостова. – Полтава, 1998. – 186 с.
95. Надырова Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: Учебное пособие / Д.С. Надырова. – Казань : Изд-во ТГГПУ, 2008. – 95 с.
96. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
97. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
98. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
99. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. моногр. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 164 с.
100. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
101. Олексюк О. М., Ткач М. М. Форми і методи організації музично-педагогічного процесу у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 березня 2012 р.). – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – с.708–715.

102. Олексюк О. М. Феномен розуміння як механізм гармонізації особистісних сфер суб'єктів музично-педагогічного процесу у вищій школі / О. М. Олексюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія "Педагогіка". – 2013. – № 4. – С. 3–7.
103. Олексюк О. М. Ціннісно-сміслова інтерпретація як творча самореалізація музиканта-виконавця / О. М. Олексюк // Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. – 2009. – Вип. 82. – С. 295-302.
104. Орбан-Лембрик Л. Е. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі / Л. Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2008. – №4. – С. 73–85.
105. Орлова О. В. Развитие толерантности учащихся в условиях педагогических мастерских : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Орлова О. В. – Спб. : Спб. акад. постдипл. пед. образ., 2006. – 28 с.
106. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Орловська. – К. : АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2011. – 20 с.
107. Орловська О. В. Толерантність та її сутнісні характеристики / О. В. Орловська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2012. – №5. – С. 159–163.
108. Осадча К. П. Портфоліо як форма організації навчання майбутніх учителів інформатики / К. П. Осадча // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія "Педагогіка". – 2010. – № 4. – С. 172–177.
109. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Н. І. Остапенко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 2 (спецвипуск). – С. 53–57.



110. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія / О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
111. Павленко О. М. Методика формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки / О. М. Павленко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 106–111.
112. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
113. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – 2007. – Вип. 4 (9). – С. 7–11.
114. Палагіна Т. А. Теоретические основы фортепианной подготовки бакалавра: Учебно-методическое пособие / Т. А. Палагіна. – Саратов, 2015. – 59 с.
115. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
116. Петрицкий В. А. Толерантность – универсальный этический принцип / В. А. Петрицкий // Известия лесотехнической академии. – 1993. – №8. – С. 139–151.
117. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.
118. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. / О. М. Пехота, І. П. Єврмакова. – К. : Знання, 2013. – 287 с.
119. Пічкур М. О. Метод «портфоліо» як засіб формування рефлексивної культури майбутнього дизайнера / М. О. Пічкур // Збірник наукових праць Запорізького приватного класичного університету. – 2009. – Вип. 5 (58). – С. 109–115.
120. Плотницька О. В. Художньо-аналітичні уміння як важливий компонент формування художньої компетентності майбутнього вчителя музики /

- О. В. Плотницька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 13. – С. 32–34.
121. Пляченко Т. М. Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін / Т. М. Пляченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 18. – С. 146–150.
122. Пляченко Т. М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки / Т. М. Пляченко // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17 жовт. 2014 р. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 61–69.
123. Погодина А. А. Толерантность: термин, смысл, позиция, программа / А. А. Погодина // История: прил. к газ. «Первое сентября». – 2002. – №11. – С. 4–7.
124. Полубоярина І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубоярина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 1. – С. 70–73.
125. Реброва О. Є. Методи формування художньо-ментального досвіду вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання / О. Є. Реброва // Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – Вип. 12. – С. 402–407.
126. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є. Реброва. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 295 с.
127. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04 / О. Є. Реброва. – К. : Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 44 с.

128. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І. В. Ревенко // Збірник наукових праць Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2011. – Вип. 14. – С. 206 – 213.
129. Романовський О. Г. Педагогічні умови формування толерантності у майбутніх психологів у вищих навчальних закладах / О. Г. Романовський // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія : щокв. наук.-практ. журн. – 2010. – № 3. – С. 29–32.
130. Ростовська І. О. Виховання самостійності учнів як проблема фортепіанної педагогіки / І. О. Ростовська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2015. – Вип. 2. – С. 68–72.
131. Ростовська І. О. Методичні основи формування творчої самостійності студентів у класі фортепіано / І. О. Ростовська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – №7 (218). – С. 139–144.
132. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.- метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
133. Росул Т. І. Гра як культурна домінанта музичного мистецтва (у дзеркалі рефлексії Й. Хейзінги) / Т. І. Росул // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2011. – Вип. 47. – С. 24–31.
134. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч.-метод. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 270 с.
135. Рыжова Ж. Б. Понятие толерантности в современном культурном контексте / Ж. Б. Рыжова // Социально-политические науки. науки. – 2012. – №1. – С. 75-77.
136. Самохвалова В. И. О содержании понятия «толерантность» в современном культурном контексте / В. И. Самохвалова // Философский журнал. Вопросы морали и политики. – 2008. – №1. – С. 161–175.
137. Семенов Д. С. Фрустрационная толерантность личности профессионала в условиях современного мегаполиса / Д. С. Семенов // Психологическая теория и практика - управлению: сборник научных трудов. – 2015. – С. 92–96.

138. Семенова О. В. Структурні складові художньо-творчої компетентності / О. В. Семенова // Молодий вчений. – 2015. – № 11. – С. 55–59.
139. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
140. Симмат Е. В. Семантический дифференциал как инструмент искусствоведческого анализа / Е. В. Симмат // Семиотика и искусствометрия. – М., 1972. – с. 298–325.
141. Сінельник І. П. Педагогіка толерантності в Україні: історія становлення й розвитку / І. П. Сінельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17(2). – С. 274–281.
142. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
143. Ситаров В. А. Насилие и ненасилие / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – №1. – С. 135–139.
144. Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 / А. Г. Скок. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2007. – 19 с.
145. Сметана О. П. Значення герменевтичної інтерпретації під час виконання естрадних творів / О. П. Сметана, В. Г. Піддубник // Культура України. – 2013. – Вип. 41. – С. 251–257.
146. Смікал В. О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / В. О. Смікал. – К. : Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України, 2002. – 20 с.
147. Соболев Н. В. Дослідження рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики / Н. В. Соболев // Молодий вчений. – 2016. – №8 (35) – С. 370–376.
148. Соболев Н. В. Ігрова діяльність як чинник формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики / Н. В. Соболев // Духовність

- особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 75–82.
149. Соболю Н. В. Методи діагностики рівнів сформованості художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики / Н. В. Соболю // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття : матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 14-15 квіт. 2016 р. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – С. 692–701.
150. Соболю Н. В. Методичні рекомендації до формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки // Н. В. Соболю. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 38 с.
151. Соболю Н. В. Педагогічні принципи формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики / Н. В. Соболю // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія “Педагогіка” : зб. наук. пр. – 2015. – Вип. 1 (14). – С. 371–377.
152. Соболю Н. В. Розвиток креативності та художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики / Н. В. Соболю // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2016. – Випуск 1–2. – С. 96-100.
153. Соболю Н. В. Структура художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики / Н. В. Соболю // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія “Педагогічні науки” : зб. наук. пр. – 2015. – Вип. 139. – С. 234–238.
154. Соболю Н. В. Технологія педагогічної майстерні у контексті формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики / Н. В. Соболю // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць. – 2016. – Вип. 2 (53). – С. 176–180.
155. Соболю Н.В. Феномен толерантності майбутнього вчителя музики: теоретичний аналіз проблеми / Н.В. Соболю // Науковий часопис НПУ імені

- М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 18 (23). – С. 50–53.
156. Соболю Н. В. Художньо-творча толерантність у контексті інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики / Н. В. Соболю // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі : науковий журнал. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – №1. – С. 29–34.
157. Соболю Н. В. Художньо-творча толерантність як складова комунікативних процесів у мистецтві / Н. В. Соболю // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17 жовт. 2014 р. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 2014. – С. 544–551.
158. Соболю Н. В. Щоденник художніх вражень як метод формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики / Н. В. Соболю // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. VI щорічної Всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2016 р. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – С. 72–76.
159. Соболю Н. Эстетические теории как основы художественно-творческой толерантности / Н. Соболю // Общество. Интеграция. Образование : матер. Международной конференции, 22-23 мая 2015 г. – Резекне : Rēzeknes Augstskola, Latvia, 2015. – Вып. 1. – С. 386–395.  
<http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol1.295>
160. Солдатова Г. У. Толерантность и интолерантность - две грани межэтнического взаимодействия / Г. У. Солдатова // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – 2001. – №1–2. – С. 90–100.
161. Соломаха С. О. Художньо-естетичний світогляд у структурі педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / С. О. Соломаха // Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник. – 2013. – С. 116–131.
162. Спицына О. А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в

- образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А Спицына. – Казань, 2006. – 221 с.
163. Спицына О. А. Экспериментальное исследование возможности формирования межличностной толерантности у младших школьников / О. А. Спицына // Культура & общество [Электронный ресурс]: Интернет-журнал МГУКИ. – 2006. – С. 2–4. – Режим доступа: <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Spitcyna.pdf>.
164. Ставицький О. О. Інтолерантність як основний прояв гандикапізму / О. О. Ставицький // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія і педагогіка". – 2011. – Вип. 18. – С. 230–239.
165. Степанов П. В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / П. В. Степанов. – М. : Институт теории образования и педагогики, 2002. – 35 с.
166. Степанова Г. В. Педагогические мастерские как условие развития творческой личности / Г. В. Степанова – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
167. Стукаленко З. М. Формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / З. М. Стукаленко // Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2016. – 300 с.
168. Стукаленко З. М. Засвоєння музичних стилів у процесі інструментальної підготовки учителів музики / З. М. Стукаленко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія "Педагогічні науки". – 2012. – Вип. 112. – С. 303–308.
169. Таблиці функцій та критичних точок розподілу. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології. / Укладач: М. М. Горонескуль. – Х. : УЦЗУ, 2009. – 90 с.
170. Ткач М. М. Становлення художнього світовідношення майбутніх музикантів-педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.04 / М. М. Ткач // Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2004. – 214 с.
171. Третьякова Е. Н. Толерантность как духовно-нравственное качество личности : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Е. Н. Третьякова // Ленингр. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина, 2011. – 167 с.
172. Ушакова І. О. Інтеграція комплексу мистецтв у системі естетичного образу людини / І. О. Ушакова // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 4. – С. 145-149.
173. Федоришин В. І. Підготовка майбутніх учителів музики до роботи з обдарованими дітьми / В. І. Федоришин // Навчання і виховання обдарованої дитини: Теорія та практика. Зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 5. – С. 101–106.
174. Фісун О. В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен / О. В. Фісун // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. "Засоби навчальної та науково-дослідної роботи". – 2010. – Вип. 34. – С. 133–139.
175. Ханстантинов В. О. Толерантність як риса світоглядної позиції особистості / В. О. Ханстантинов // Наукові праці. Політичні науки. – 2008. – Т. 79. – № 66 – С. 27–32.
176. Хатчесон Ф., Юм Д., Смит А. Эстетика / Ф. Хатчесон, Д. Юм, А. Смит. – М. : Искусство, 1973. – 482 с.
177. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Хлебнікова. – К. : Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 22 с.
178. Хотенцева И. А. Формирование художественно-образного мышления как основа интерпретации музыкального произведения у студентов в классе фортепиано : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Хотенцева. – М. : Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова, 2009. – 195 с.
179. Хочу грати на роялі / авт.-упоряд. Н. Гриднева; текст М. Храпачова; худож. К. Лавро. – К. : Муз. Україна, 2012. – 200 с.



180. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 320 с.
181. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества / Г. М. Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1988. – 384 с.
182. Черкасов В. Ф. Вплив толерантності на формування естетичної культури молоді / В. Ф. Черкасов // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : “Педагогічні науки”. – 2012. – Вип. 106. – С. 121–128.
183. Черкасов В. Ф. Принципи формування естетичної культури молоді / В. Ф. Черкасов // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 4. – С. 88–99.
184. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник / В. Ф. Черкасов. – Кровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.
185. Шаюк О. Я. Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнолюдської проблеми / О. Я. Шаюк // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 100–111.
186. Швачко Е. В. Ценность толерантности в молодежном сознании (опыт микросоциологического исследования) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Е. В. Швачко. – К. : АН Украины, Ин-т социологии, 1993. – 177 с.
187. Швачко О. В. Толерантність як психолого-соціальний феномен / О. В. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2. – С. 154-171.
188. Шевчук К. С. До аналізу основних ідей естетики Романа Інгардена / К. С. Шевчук // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія “Філософія”. – 2011. – Вип. 8. – С. 166–174.
189. Шевчук М. О. Синектика як метод активізації творчого мислення студентів / М. О. Шевчук // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2012. – № 1. – С. 111-114.

190. Шелехова Л. В. Портфолио как одна из форм организации учебной деятельности по реализации индивидуальной траектории студента [Электронный ресурс] / Л. В. Шелехова // Преподаватель высшей школы в XXI веке. – 2008. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/Arhiv2008s4>.
191. Шестаков В. П. Очерки по истории эстетики. От Сократа до Гегеля / В. П. Шестаков. – М. : Мысль, 1979. – 372 с.
192. Ши Цзюнь-бо Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Ши Цзюнь-бо. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 20 с.
193. Шикиринська О. А. Теоретико-методологічний аспект проблеми художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів / О. А. Шикиринська // Вісник запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2010. – №1. – С. 135–139.
194. Шип С. В. Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики / С. В. Шип // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17 жовт. 2014 р. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 2014. – С. 87–95.
195. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки (теоретическое исследование) : Монография / С. В. Шип. – Одесса : Одес. гос. консерватория им. А. В. Неждановой, 2001. – 296 с.
196. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования : [учеб. пособ. к курсу «Методология музыкально-педагогического образования» по спец. 030700 «Музыкальное образование»] / А. И. Щербакова. – М. : Прометей, 2001. – 424 с.
197. Щербініна О. М. Модифікація форм та змісту інструментально-виконавської діяльності історії музичного мистецтва та освіти: ретроспективний аналіз / О. М. Щербініна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – №7 (218). – С. 195–200.

198. Щербініна О. М. Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти: сучасний стан та перспективи модернізації / О. М. Щербініна // Актуальні питання мистецької педагогіки. – 2016. – Вип. 5. – С. 124–128.
199. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11–14.
200. Юдін М. М. Інтеграція мистецтв в естетичному вихованні / М. М. Юдін // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 38. – С. 364–370.
201. Юрчак В. В. Методи формування професійних якостей майбутнього вчителя музики в процесі музично-теоретичної підготовки / В. В. Юрчак // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – 2009. – Вип. 163. – С. 151–156.
202. Якина Л. Н. Уровневая модель интеграции содержания дисциплин гуманитарно-эстетического цикла в преподавании МХК / Л. Н. Якина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 106–110.
203. Яковлев В. С. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки в условиях уровневой подготовки в вузе / В. С. Яковлев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – №4 (12). – С. 124–126.
204. Ярова М. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності / М. В. Ярова // Пед. дискурс : зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 11. – С. 370–373.
205. Barrett M. A Systems view of musical creativity / M. Barrett // Praxial Music Education : Reflections and Dialogues : David J. Elliot. – New York, Oxford University Press, 2005. – P. 177–196.
206. Barron S. Degenerate art: the fate of the avant-garde in Nazi Germany / S. Barron. – Los Angeles Country Museum of Art, 1991. – 423 p.

207. Baruch H. Tolerance in the Age of Pluralism / H. Baruch // Yearbook of the “George Barițiu” History Institute in Cluj-Napoca, Series Humanistica. – 2008. – T. VI. – P. 299–312.
208. Burnard P. Rethinking Musical Creativity / P. Burnard // Musical Creativity: Insights From Music Education Research / O.Odena (Ed). – Aldershot, Hants: Ashgate. – 2012. – P. 5–28.
209. Buzan T. The Ultimate Book of Mind Maps / T. Buzan. – London: Harper Thorsons, 2006. – 256 p.
210. Buzan T. Use your memory / T. Buzan. – London: Guild Publishing, 1986. – 177 p.
211. Bynner J., Coxhead P. Some Problems in the Analysis of Semantic Differential Data / P. Coxhead, J. Bynner // Human Relations. – 1979. – Vol. 32 (5). – P. 367–385.
212. Coxhead P., Bynner J. Factor Analysis of Semantic Differential Data / P. Coxhead, J. Bynner // Quality and Quantity. – 1981. – Issue 15. – P. 553–567. doi: 10.1007/BF00221556
213. Csikszentmihalyi M. Creativity: The Work and Lives of 91 Eminent People [online] / M. Csikszentmihalyi. – HarperCollins. – 1996. – Available from : <https://www.psychologytoday.com/articles/199607/the-creative-personality>.
214. Declaration of Principles on Tolerance [Электронный ресурс] // UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). – 1995. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.refworld.org/docid/453395954.html>.
215. Eco U. Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts / U. Eco // Tanner Lectures in Human Values. – Cambridge University Press, 1992. – P. 143-202.
216. Heise D.R. The Semantic Differential and Attitude Research / D.R. Heise // Attitude Measurement ; edited by Gene F. Summers. – Chicago: Rand McNally, 1970. – P. 235–253.
217. Goodkin D. Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk / D. Goodkin. – Schott, 2004. – 199 p.

218. Merker B. Layered constraints on the multiple creativities of music / B. Merker // *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* / eds. Irene Deliege and Geraint Wiggins. – Hove, UK: Psychology Press. – 2006. – P. 25–41.
219. Osgood C. E. Semantic Differential Technique in the Comparative Study of Cultures / C. E. Osgood // *American Anthropologist*. – 1964. – Vol. 66 (part 4). – P. 171–200.
220. Reardon B. A. Tolerance – the threshold of peace: Teacher-Training Resource Unit 1 / B. A. Reardon. – UNESCO, 1998. –136 p.
221. Toiviainen P. Review of Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice / P. Toiviainen // *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25(3). – 2008. – P. 257–260. doi:10.1525/mp.2008.25.3.257.
222. What is “brain writing”? [Электронный ресурс] // University of Central Oklahoma Office of Academic Affairs. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: [http://www.uco.edu/academic-affairs/cqi/files/docs/facilitator\\_tools](http://www.uco.edu/academic-affairs/cqi/files/docs/facilitator_tools).

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета № \_\_\_\_

Дане опитування проходить анонімно і добровільно, за згодою кожного учасника. Маємо прохання відповідати на запитання щиро, адже нам важлива Ваша особиста, максимально об'єктивна думка.

Перш ніж почати відповідати, заповніть, будь-ласка, коротку персональну інформацію:

*Курс:* \_\_\_\_\_

*Стать:* \_\_\_\_\_ чоловіча \_\_\_\_\_ жіноча

*Вік:* \_\_\_\_\_

*Наявність попередньої музичної освіти:*

\_\_\_ музична школа

\_\_\_ музичне училище

\_\_\_ не маю початкової музичної освіти

\_\_\_ інше: \_\_\_\_\_

*Профільний музичний інструмент:* \_\_\_\_\_

**Додаток Б**  
**Опитувальник для вимірювання толерантності**  
**(за В. Магун, М. Жамкоцьян, М. Магура)**

№	Твердження	Абсолютно не погоджуюсь	Скоріше не погоджуюсь	Важко сказати, погоджуюсь чи ні	Скоріше погоджуюсь	Повністю погоджуюсь
1	Коли я бачу неохайних людей ( <i>виберіть щось одне</i> ):	мене це хвилює - 1				
		правильно сказати - щось середнє - 2				
		вони викликають у мене неприязнь та відразу - 3				
2	Хороша робота та, де завжди все ясно, що і як робити.					
3	Існують нації та народи, до яких важко ставитися добре.					
4	Це чудово, що молодь сьогодні може вільно протестувати проти того, що їй не подобається, і вчиняти по-своєму.					
5	Мені важко уявити, що моїм другом може стати людина іншої віри.					
6	Особиста свобода у поведінці важливіша за гарні манери.					
7	Мене дратують письменники, які користуються чужими і незнайомими словами.					
8	Людину треба оцінювати лише за її моральними та діловими якостями, а не за національною приналежністю.					
9	Мені не подобаються дівчата/хлопці, які нехтують прийнятими у суспільстві правилами моралі.					
10	Люди, які живуть у встановленому порядку, позбавляють себе багатьох приємностей.					
11	Істинною є лише одна релігія.					
12	Людина, яка здійснила злочин, не може змінитися на краще.					
13	Коли учитель не може чітко визначити, що він хоче сказати, це мене дратує.					
14	Те, що Україна багатонаціональна країна, збагачує її.					
15	( <i>На це питання просимо відповісти лише хлопців</i> ) Для своєї дівчини я волів би яскраво виражену жіночність.					
16	( <i>На це питання просимо відповісти лише дівчат</i> ) Для свого хлопця я воліла б яскраво виражену мужність.					
17	Чим скоріше ми позбавимося традиційної сімейної структури, де керують батько чи мати, а діти повинні беззаперечно підкорюватися, тим краще.					
18	Людина, яка має протилежну точку зору, зазвичай викликає у мене ( <i>виберіть щось одне</i> ):	інтерес, та бажання пізнати її думки - 1				
		бажання переконати її - 2				
		важко відповісти - 3				
19	Судячи з того, що відбувається в країні, нам потрібно використати «сильні засоби», аби позбавитися					

	злочинців та хабарників.					
20	Мені подобаються люди, які у всьому мають сумнів.					
21	Як Ви вважаєте, чоловіка/дружину краще вибрати серед людей своєї національності чи національності не варто надавати великої уваги?	краще вибрати серед своєї національності - 1				
		національності не потрібно надавати великої уваги - 2				
		важко відповісти - 3				
22	Завжди легше довіритися авторитетним людям (спеціалістам, поважним громадянам чи релігійним лідерам), ніж слухати людей, які викликають лише неспокій серед людей безглуздими розмовами.					
23	Нашій країні треба більше терпимих людей – таких, які готові піти на поступки заради миру та злагоди у суспільстві.					
24	Я маю чіткі життєві правила і вважаю, що інші також повинні зробити так.					
25	Мені хотілося б пожити в чужій країні.					
26	Людина іншої культури зазвичай викликає страх чи настороженість в оточуючих.					
27	Немає нічого страшного в сексуальних відносинах до шлюбу.					
28	Повага до старших – це одна з найважливіших цінностей, яку повинні виховувати в людині.					
29	Сильна особистість не демонструє свої почуття.					
30	Дуже важливо захищати права тих, хто у меншості та має погляди та поведінку, відмінні від інших.					
31	Мене дуже дратує неприбрана кімната	так - 1				
		скоріше щось середнє - 2				
		ні - 3				
32	Я ніколи не засуджую людей, поки не буду впевнений у фактах.					
33	Люди з іншим кольором шкіри (раси) можуть бути нормальними людьми, але в коло своїх друзів я б їх не включав(ла).					
34	Немає нічого аморального чи патологічного у сексуальних стосунках між людьми однакової статі.					
35	Те, що люди у нашій країні притримуються різних, а іноді навіть протилежних, позицій – добре для України.					
36	Приймаючи рішення, я вважаю для себе обов'язковим рахуватися з загальнопризнаними нормами поведінки («що є добре, і що є погано»)	так - 1				
		коли як - 2				
		ні - 3				
37	Деякі люди занадто складні для розуміння.					
38	Не існує такого міжнаціонального конфлікту, який було б неможливо вирішити через переговори та взаємопоступки.					
39	Було б краще для всіх, якби влада ввела цензуру на телебаченні з метою захисту суспільної моралі.					
40	Якщо б я побачив(ла), що знайомі діти б'ються (виберіть щось одне):	залишив би їх, щоб вони самі з'ясували свої стосунки - 1				
		не знаю, що б зробив - 2				
		намагався б сам розібратися у суперечці - 3				
41	Я люблю спілкуватися з людьми, у яких все чітко та конкретно.					



42	Більшість злочинів у нашому місті роблять приїжджі.					
43	Не бачу нічого поганого в тому, що дівчата ходять у бари.					
44	Багато проблем буде вирішено, якщо ми позбудемося психічно хворих людей.					
45	Вирішувати складне завдання часто набагато цікавіше, ніж просте.					
46	Багато наших правил стосовно скромності та сексуальної поведінки – лише умовності, і не варто занадто на них зациклюватися.					
47	Часто людина не винна у своїх вчинках, оскільки її дії обумовлювалися зовнішніми факторами.					
48	Йти на поступки – значить проявляти слабкість.					

## Додаток В

### Анкета діагностування рівнів емпатії особистості (за В. Бойко)

№ п/п	Твердження	Так/ні
1.	У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.	
2.	Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.	
3.	Я більше вірю своїм переконанням, ніж інтуїції.	
4.	Я вважаю цілком доречним цікавитися домашніми проблемами колег.	
5.	Я можу легко увійти в довіру, якщо буде потрібно.	
6.	Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.	
7.	Зазвичай я з цікавості заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.	
8.	Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.	
9.	Моя інтуїція - більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.	
10.	Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості - нетактовно.	
11.	Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.	
12.	Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчуті її поведки і стани.	
13.	Я рідко говорю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.	
14.	Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.	
15.	Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.	
16.	У спілкуванні з діловими партнерами я зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.	
17.	Іноді близькі дорікають мені у черствості, неувважності до них.	
18.	Мені легко вдається, наслідуючи людям, копіювати їх інтонацію, міміку.	

19.	Мій допитливий погляд часто бентежить людей.	
20.	Чужий сміх зазвичай заражає мене.	
21.	Часто, діючи навмання, я тим не менш знаходжу правильний підхід до людини.	
22.	Плакати від щастя нерозумно.	
23.	Я здатний повністю злитися з коханою людиною, як би розчинившись в ньому.	
24.	Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.	
25.	Я мимоволі або з цікавості підслуховую розмови сторонніх людей.	
26.	Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.	
27.	Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти його, «розложити по полицках».	
28.	Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у кого-небудь з членів сім'ї.	
29.	Мені було б важко задушевно та довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.	
30.	У мене творча натура - поетична, художня, артистична.	
31.	Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.	
32.	Я засмучуюсь, якщо бачу людину, що ридає.	
33.	Моє мислення відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.	
34.	Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.	
35.	Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від допитів.	
36.	Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.	



## Додаток Д

Перелік творів для прослуховування,  
які були представлені у визначенні семантичного диференціалу

№	Автор	Твір	Посилання
1.	Генрі Перселл (1659-1695)	Trumpet Tune	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=X87I869z060">https://www.youtube.com/watch?v=X87I869z060</a>
2.	Моріс Равель (1825-1937)	Sonata for Violin and Piano in G major	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=FoZYRzLKMrc">https://www.youtube.com/watch?v=FoZYRzLKMrc</a>
3.	Вітольд Лютославський (1913-1994)	Dance Preludes for clarinet and piano (1954)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3iDgEk9HXrM">https://www.youtube.com/watch?v=3iDgEk9HXrM</a>
4.	Франс Шуберт (1797-1828)	Impromptus, op. 90, D. 899: N. 3 in G flat Major	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=q-jLrUePOcY">https://www.youtube.com/watch?v=q-jLrUePOcY</a>
5.	Жан-Батіст Люлі (1632-1687)	Les Folies d'Espagne	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=P1ngcsx1Drs">https://www.youtube.com/watch?v=P1ngcsx1Drs</a>
6.	Густав Малер (1860-1911)	Quartet for Piano and Strings in A minor – Allegro	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qtktswl3rNQ">https://www.youtube.com/watch?v=qtktswl3rNQ</a>
7.	Пауль Хіндеміт (1895-1963)	Suite “1922” Op. 26	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=dhV79upVmvo">https://www.youtube.com/watch?v=dhV79upVmvo</a>
8.	Джованні Палестрина (1525-1594)	Missa Papae Marcelli – Gloria	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=BSo8rRn-vEA">https://www.youtube.com/watch?v=BSo8rRn-vEA</a>
Б9.	Віталій Вишинський (1983)	“Dodesukaden” for string orchestra, temple blocks, tambourine and piatti	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Dw1xljuYhe4">https://www.youtube.com/watch?v=Dw1xljuYhe4</a>
10.	Клаудіо Монтеверді (1567-1643)	Zefiro torna e di soave accenti	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=85tCzdRt6UE">https://www.youtube.com/watch?v=85tCzdRt6UE</a>

## Додаток Е

### Перелік картин, які використовувалися у визначенні семантичного диференціалу

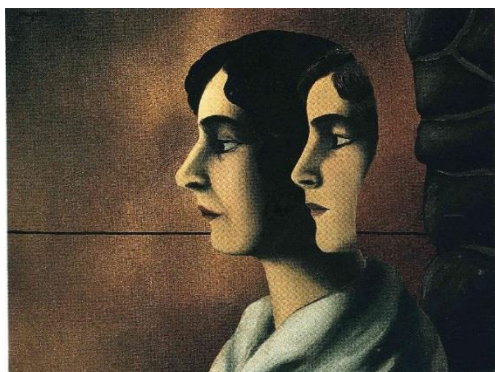
1. Едгар Дега  
Танцівниця, 1874



2. Альбрехт Дюрер  
Портрет венеціанки, 1505



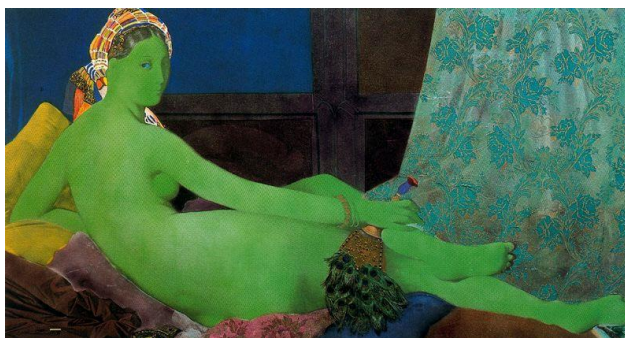
3. Рене Магріт  
Далека зовнішність, 1927



4. Дієго Веласкес  
Портрет маленької дівчинки,  
1640



5. Мартіал Райс  
Зроблено в Японії, 1964



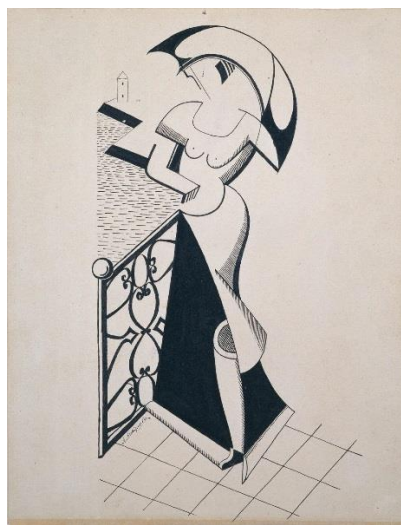
6. Джеймс Вістлер  
Принцеса з країни  
порцеляни, 1863-1865



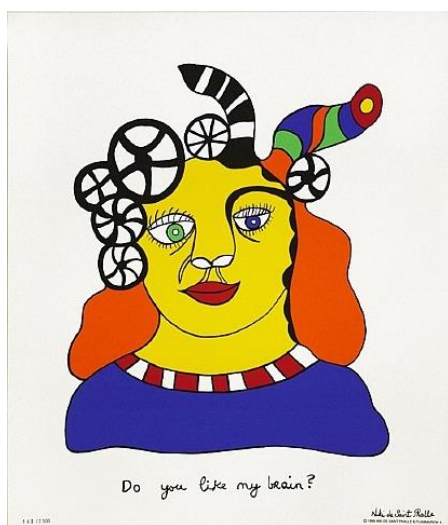
7. Сандро Боттічеллі  
Портрет Сімонетти Веспуччі, 1476



8. Олександр Архипенко  
Жінка з парасолькою, 1916-1919



9. Нікі де Сен Фаль  
Тобі подобається мій розум?, 1999

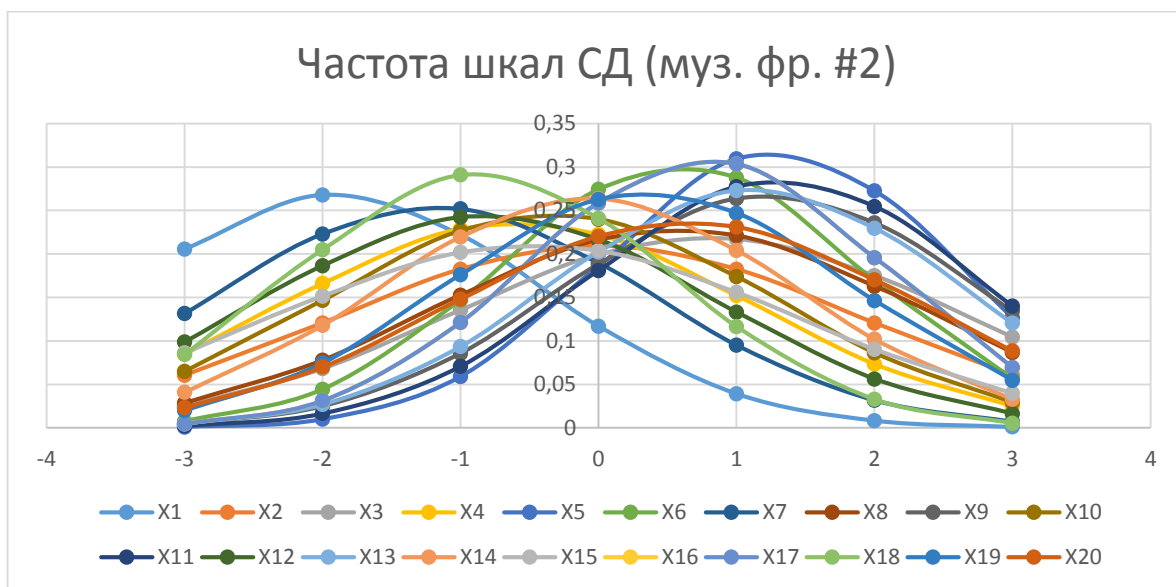
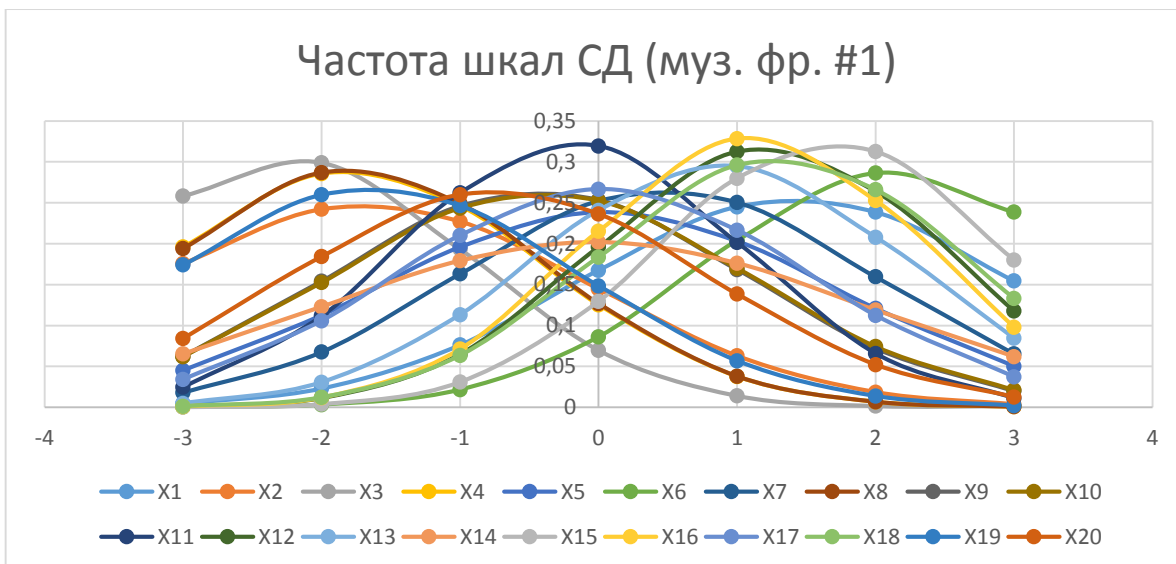


10. Ян Вермер  
Дівчина у червоному капелюшку, 1665-1667



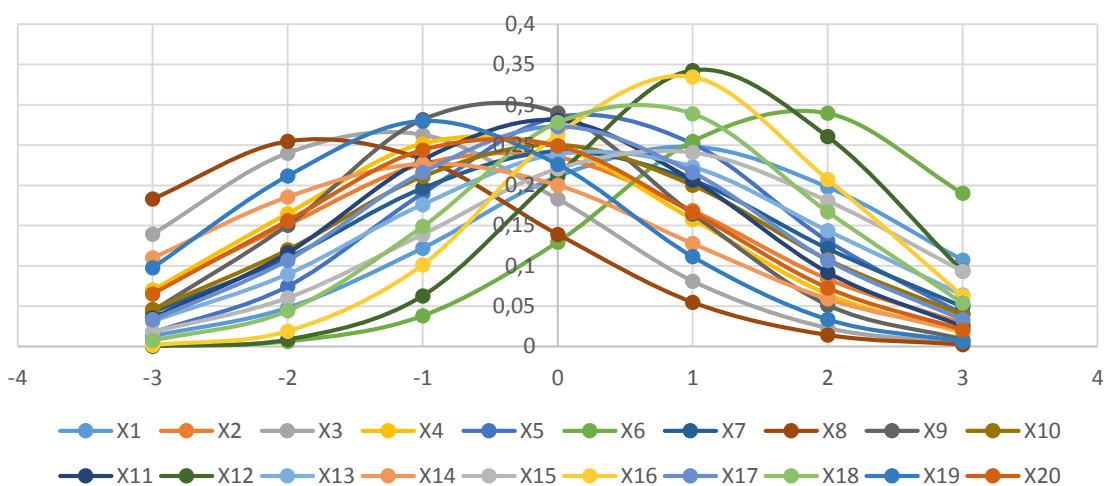
## Додаток Є

## Графіки визначення функції нормального розподілу частоти оцінки для прослуханих фрагментів музичних творів

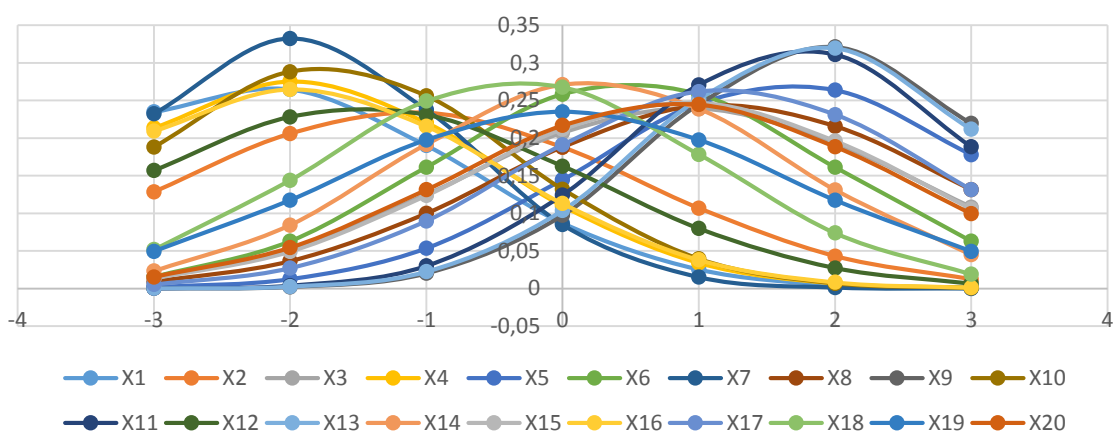




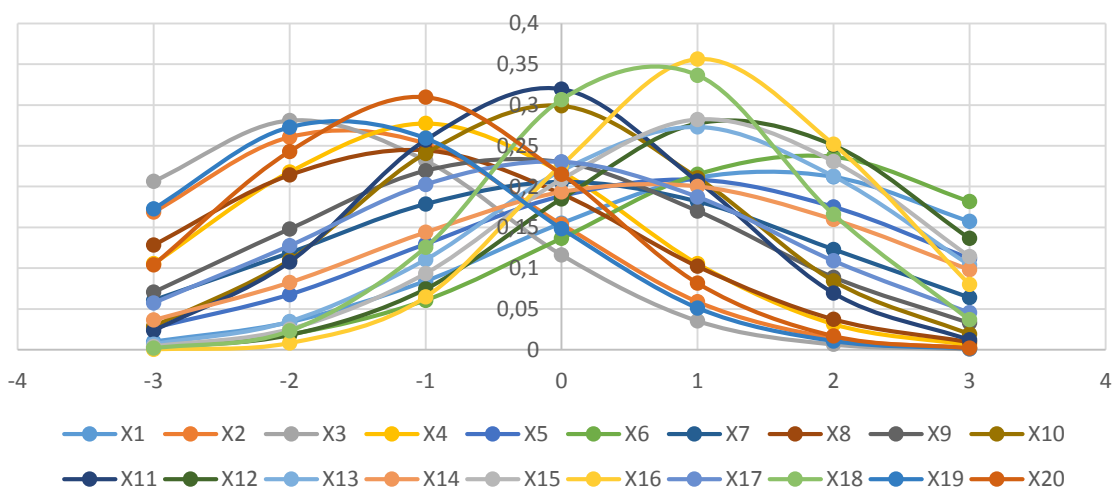
Частота шкал СД (муз. фр. #3)



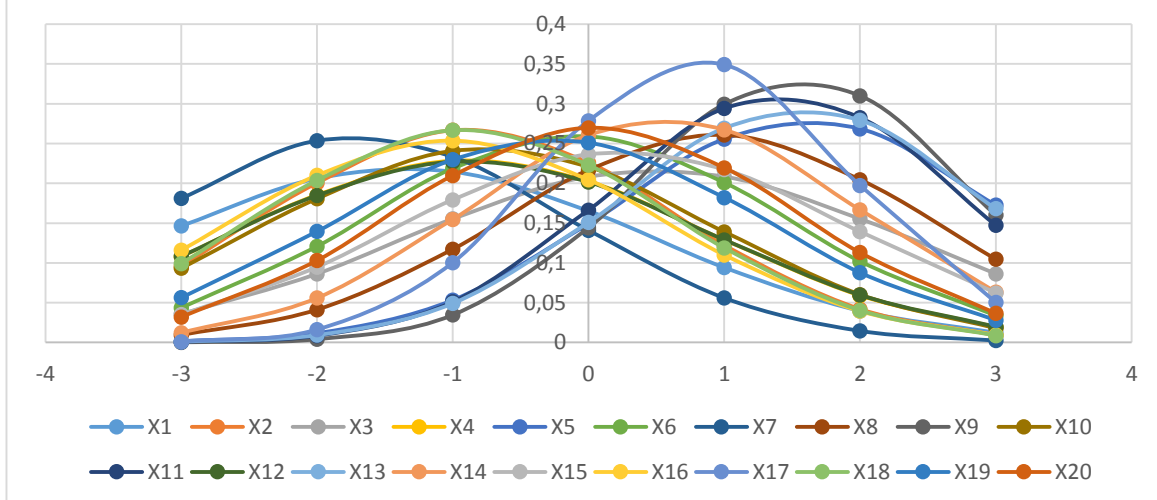
Частота шкал СД (муз. фр. #4)



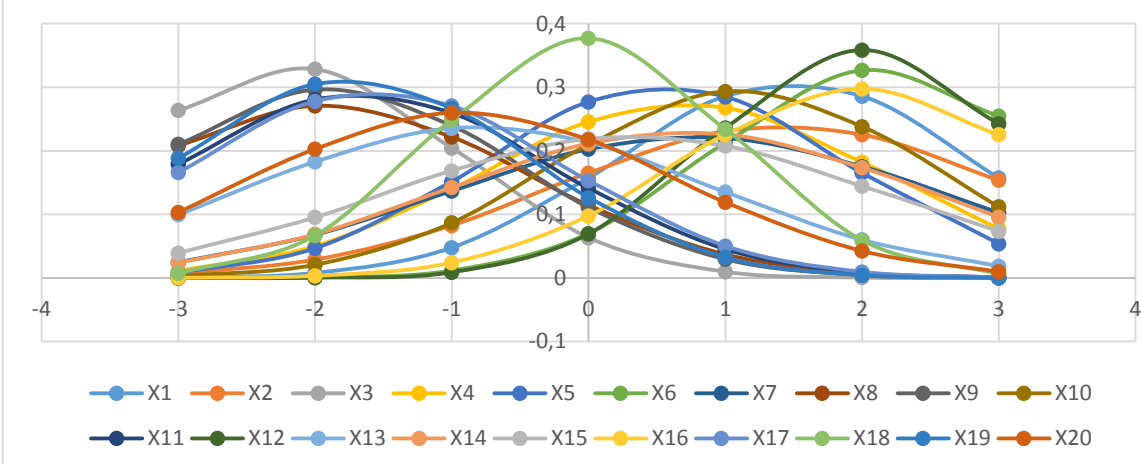
Частота шкал СД (муз. фр. #5)



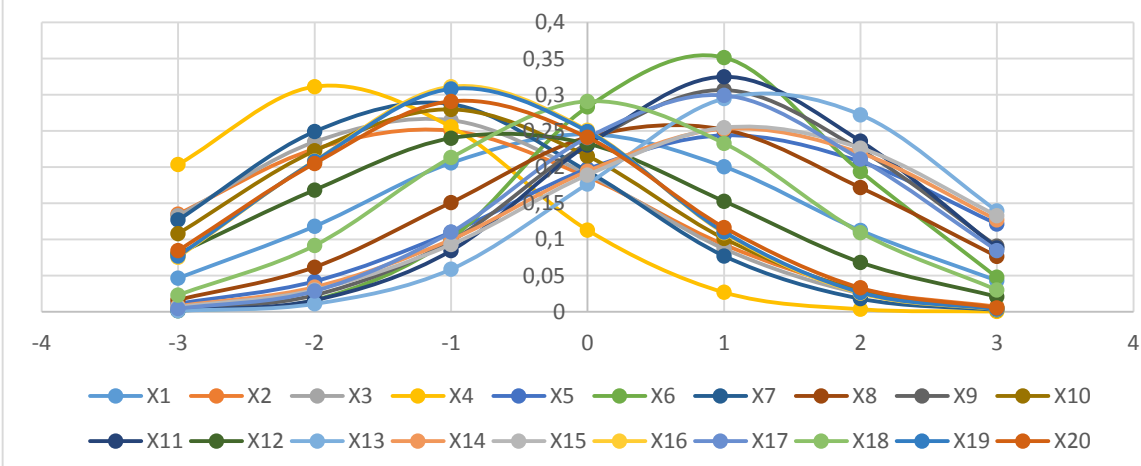
Частота шкал СД (муз. фр. #6)

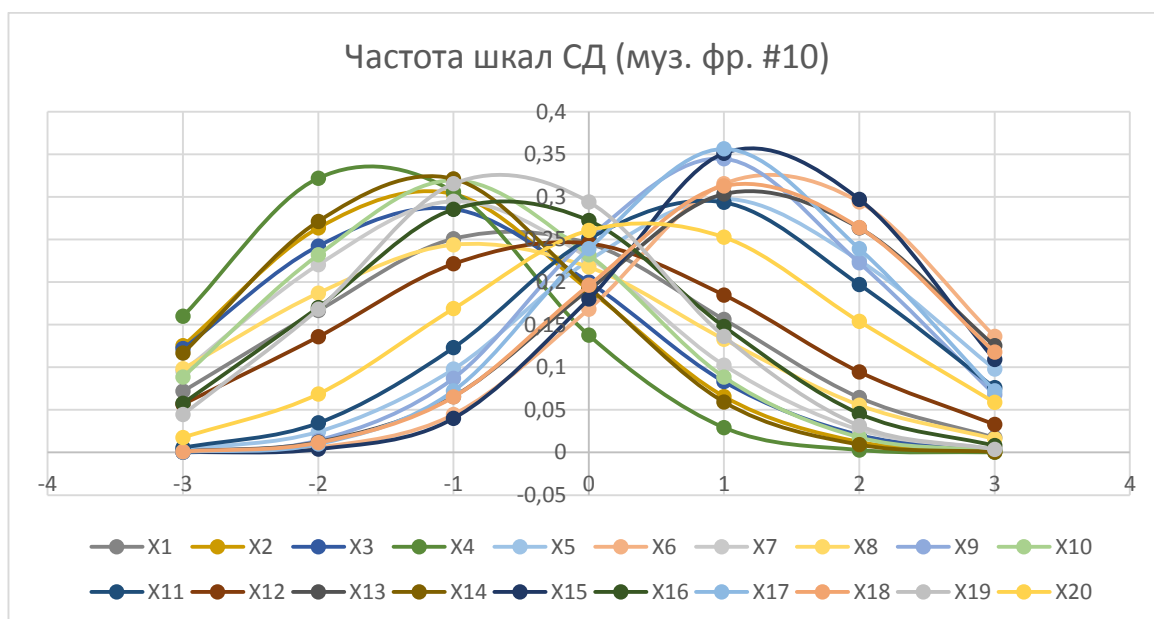
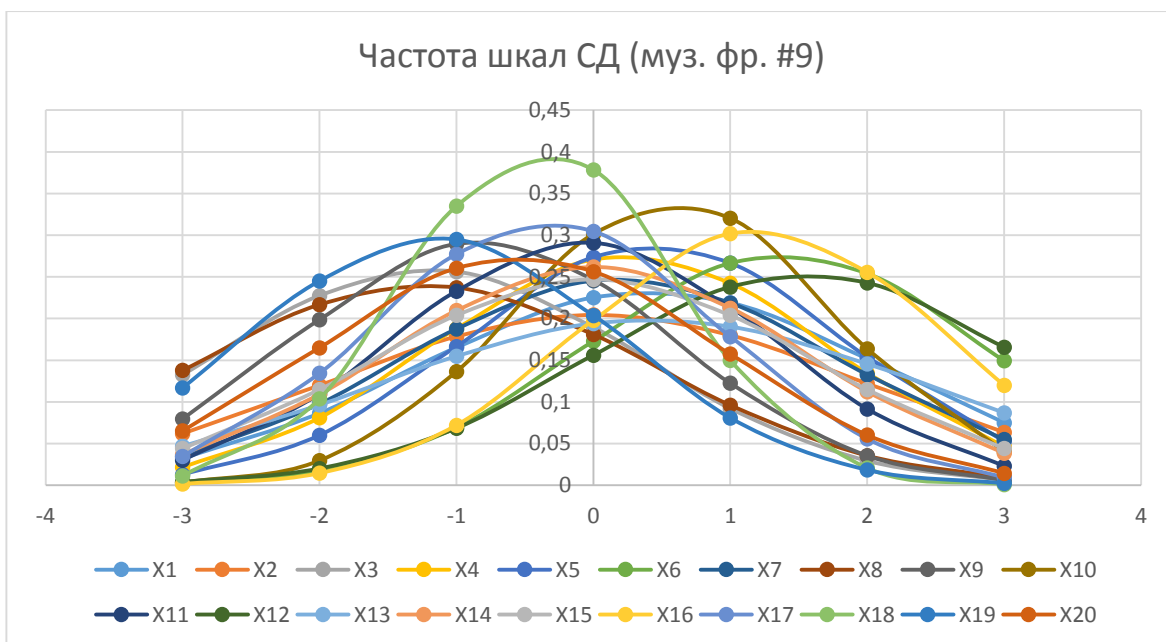


Частота шкал СД (муз. фр. #7)

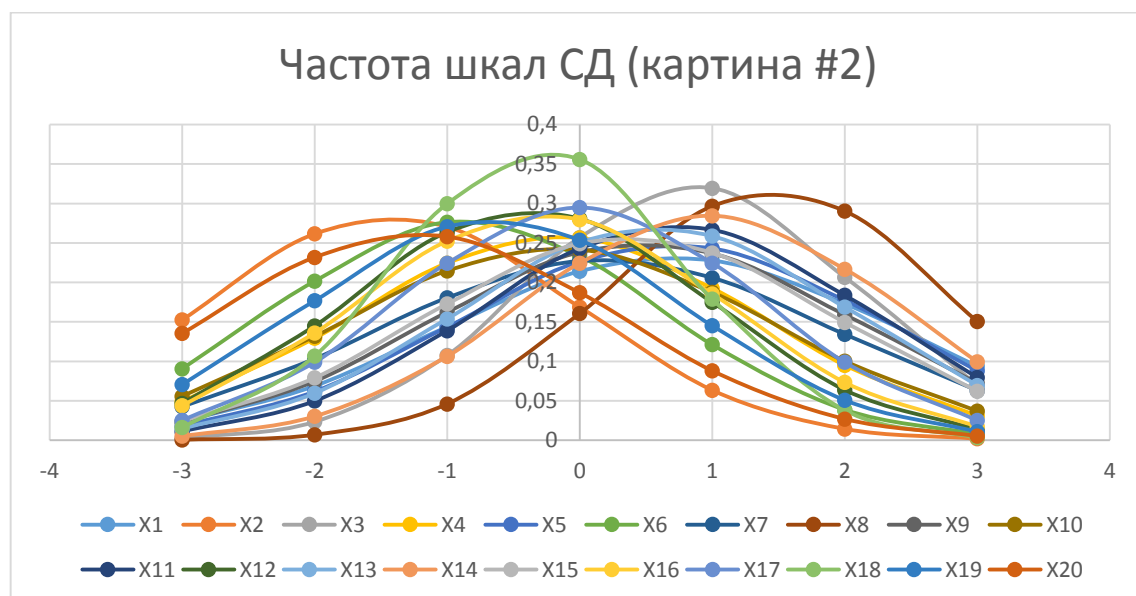
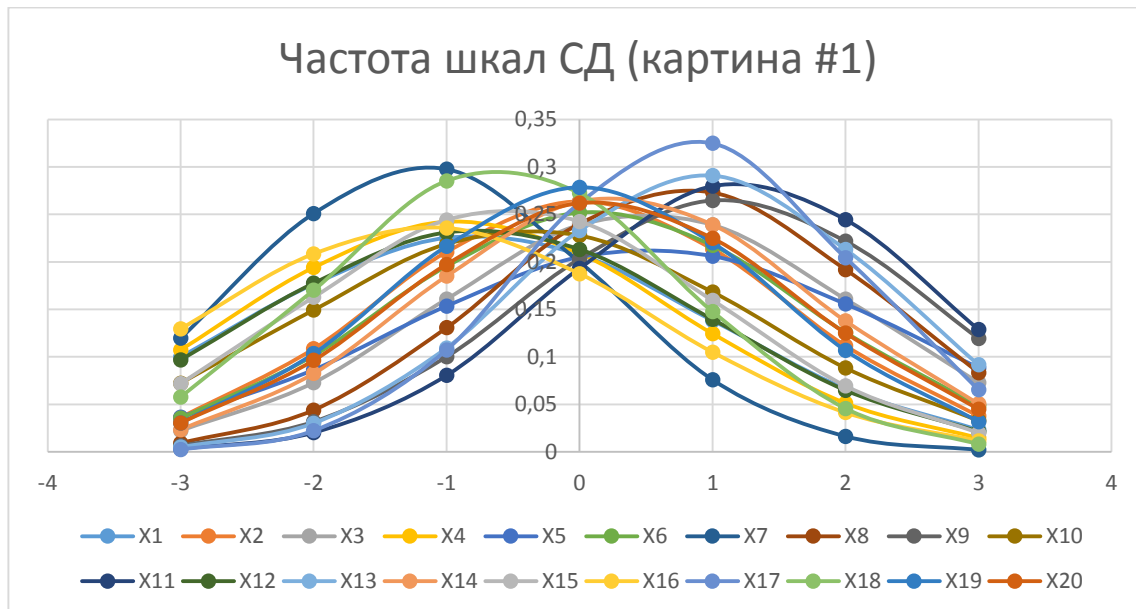


Частота шкал СД (муз. фр. #8)

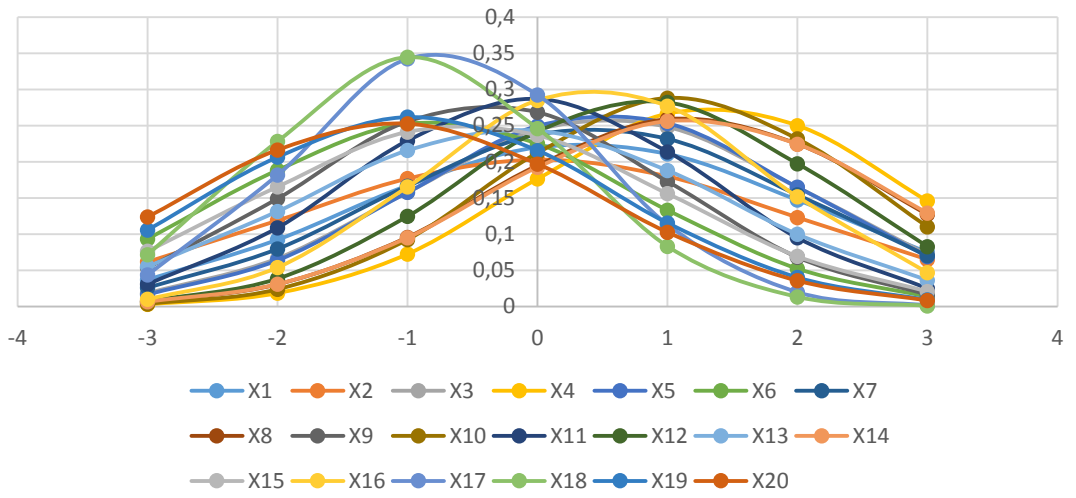




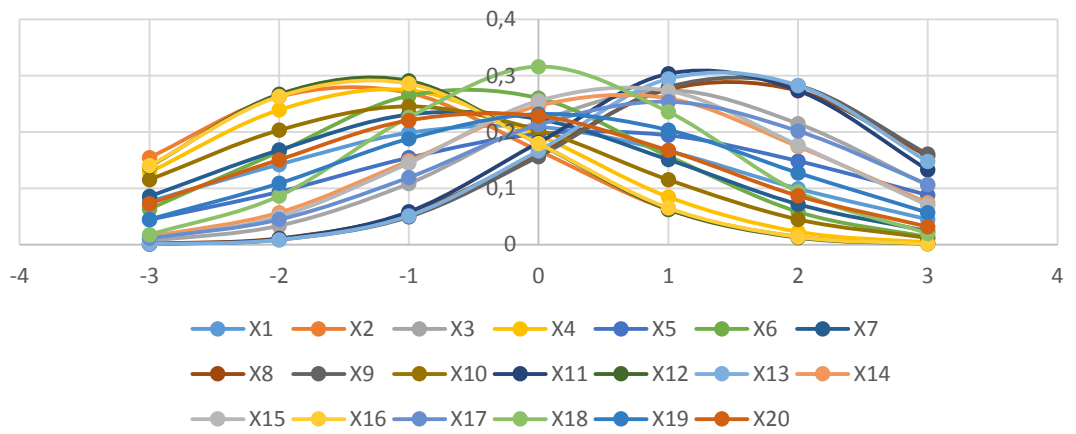
## Додаток Ж

Графіки визначення функції нормального розподілу частоти оцінки  
для переглянутих репродукцій картин

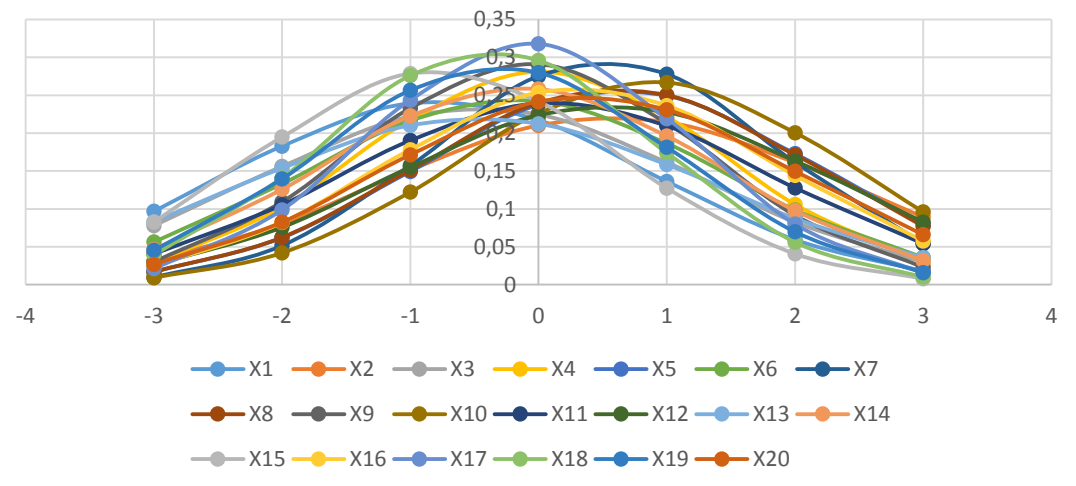
Частота шкал СД (картина #3)



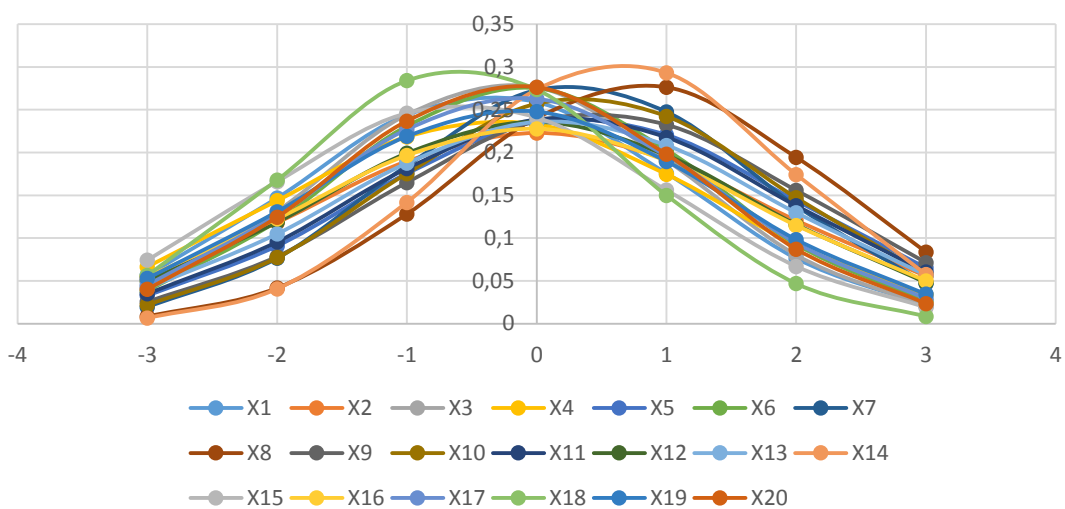
Частота шкал СД (картина #4)



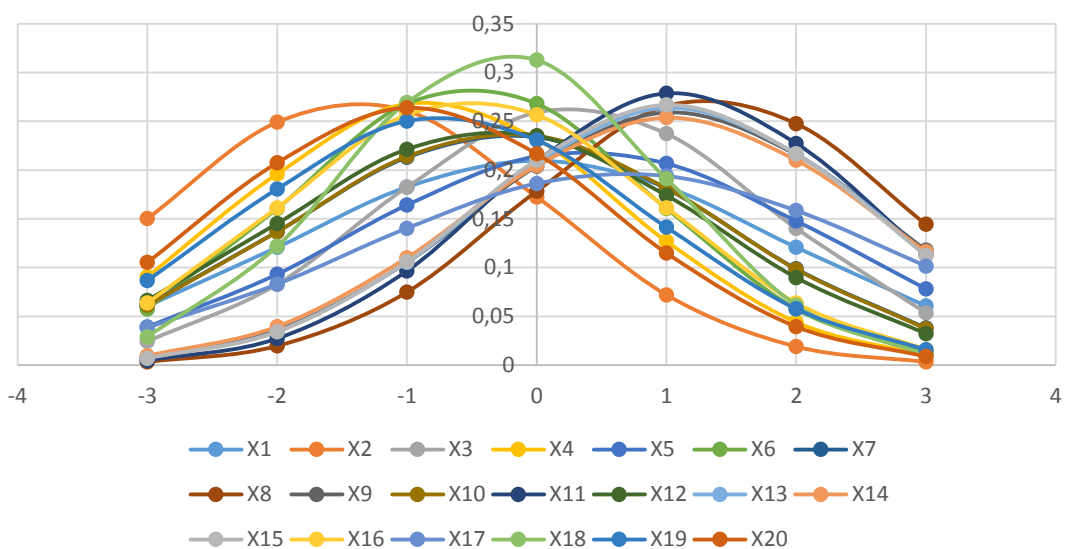
Частота шкал СД (картина #5)



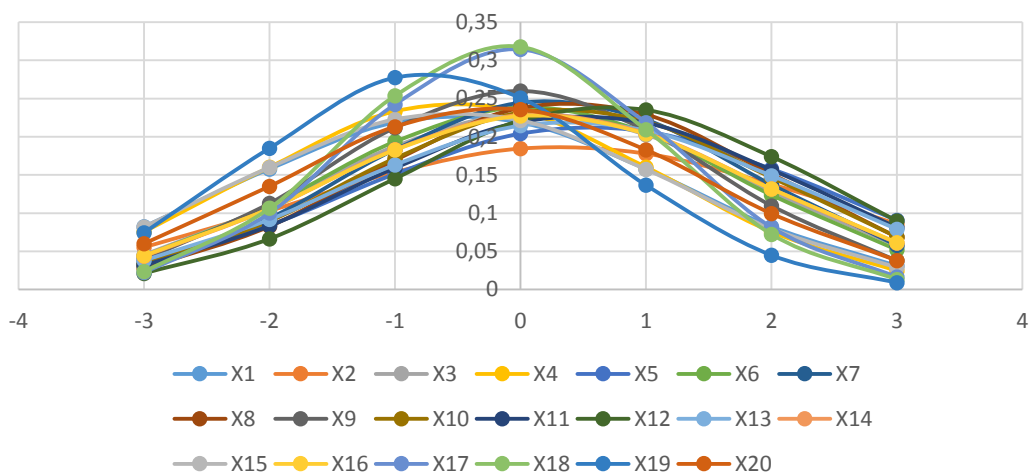
Частота шкал СД (картина #6)



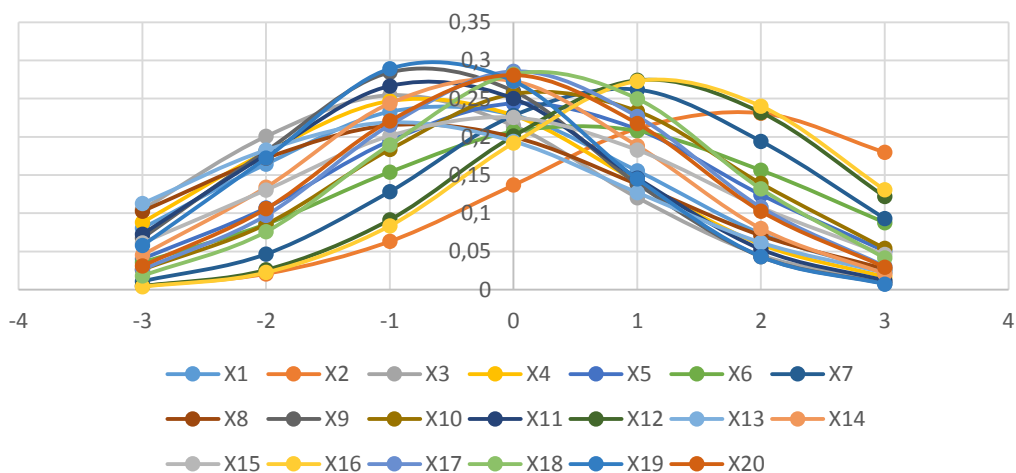
Частота шкал СД (картина #7)



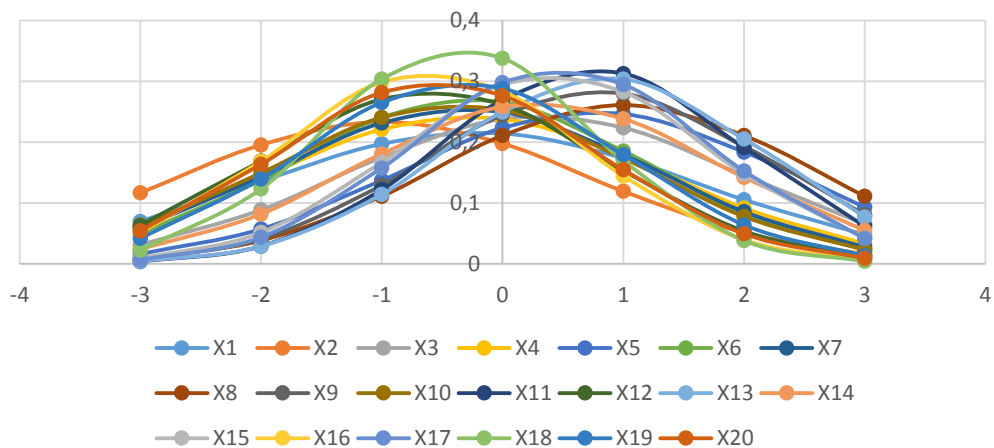
Частота шкал СД (картина #8)



Частота шкал СД (картина #9)



Частота шкал СД (картина #10)



### Додаток 3

#### Тест на виявлення ставлення до конкретної музичної діяльності (виконавська діяльність) (за В. Петрушиним)

№	Питання	Відповідь
1.	Я запізнююся на заняття частіше за інших.	
2.	Займаючись самостійно, я відволікаюся рідше за інших.	
3.	Під час практики у школі я віддаю перевагу демонстрації музики у записі, ніж у власному виконанні.	
4.	Виконуючи музичний твір на публіці, я хочу, щоб це скоріше скінчилося.	
5.	Я віддаю перевагу виконанню музичного твору за запропонованим викладачем планом, ніж розширювати свої знання про музичний твір і внести в нього своє бачення.	
6.	Я пропускаю заняття зі спеціальності без поважної причини частіше за інших.	
7.	Я намагаюся не грати на концертах частіше, ніж інші.	
8.	На заняття зі спеціальності я приходжу непідготовленим частіше за інших.	
9.	Я працюю над музичним твором нерегулярно, несистематично.	
10.	Протягом семестру я виступаю обмежену кількість разів, яка передбачена навчальною програмою (академ-концерт, залік, іспит).	
11.	Зазвичай я забуваю зауваження викладача щодо виконання музичного твору і згадую про них лише в останній момент.	
12.	Мені подобається більше половини творів з моєї програми.	
13.	Мені подобається процес виконання твору зі сцени перед аудиторією.	
14.	У порівнянні з іншими я багато працюю самостійно.	
15.	Я виступаю на концертах частіше за інших.	
16.	Мені буває нецікаво на більшості індивідуальних заняттях.	



17.	Виконуючи твір, зазвичай я думаю про те, яке враження я справляю на слухачів.	
18.	Я більш спокійно ставлюся до своєї майбутньої професії, ніж інші.	
19.	У колі друзів я рідко говорю про свій майбутній виступ.	
20.	Якби я міг, то взагалі відмовився б від публічних виступів перед аудиторією та різними комісіями.	
21.	Я цікавлюся життям виконавців та слухаю записи концертів частіше, ніж інші.	
22.	Я ставлюся до своєї професії, як до можливості частіше грати перед публікою різного віку	
23.	Я шукаю будь-якої можливості пограти перед слухачами.	
24.	Мені подобається прискіпливо працювати над музичним твором.	
25.	Зазвичай я намагаюсь вивчити додаткові твори, крім тих, які визначені програмою.	
26.	Зазвичай я виступаю зі сцени один раз на семестр.	
27.	Я граю на концертах лише тому, що це вимагає від мене викладач.	
28.	Я вважаю, що немає великої необхідності емоційно викладатися під час виступу на сцені.	
29.	Під час педагогічної практики я люблю влаштовувати додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні.	
30.	Мене ніколи не треба умовляти виступити на сцені.	

## Додаток К

### Орієнтовний фортепіанний репертуар зарубіжних композиторів

- 1) А. Лур'є, «Рояль у дитячій» («Вісім п'єс для російських дітей»):  
«Порцелянове пасовище», «Трепак», «Пай», «Бяка», «Бука», «Бай»,  
«Грибний дощик», «Вліз котик на плотик».
- 2) Ф. Пуленк, «Сільські картинки (Маленькі дитячі п'єси для фортепіано)»:  
«Тірольський вальс», «Стаккато», «Сільський танець», «Полька»,  
«Маленький хоровод», «Кода».
- 3) К. Дебюссі, «Дитячий куточок»:  
«Доктор Градус», «Колискова Джимбо», «Серенада ляльці», «Сніг танцює»,  
«Маленький пастух», «Ляльковий кек-уок».
- 4) Б. Барток, «Мікрокосмос» (1-6 томи).
- 5) Д. Мійо, дві п'єси із циклу «Весна», «Мазурка».
- 6) А. П'ярт, музика з вистав для дітей «Танець каченят», «Червона шапочка та  
Вовк», «Метелики».
- 7) С. Прокоф'єв, «Дитяча музика» (Дванадцять легких п'єс для фортепіано):  
«Ранок», «Прогулянка», «Казочка», «Тарантела», «Каяття», «Вальс», «Хо́да  
коників», «До́щ і веселка», «П'ятнашки», «Марш», «Вечір», «Ходить місяць  
над лугами».
- 8) Д. Шостакович, «Дитячий зошит»:  
«Марш», «Вальс», «Ведмідь», «Весела казка», «Сумна казка», «Лялька, що  
заводиться».
- 9) Д. Шостакович, «Танці ляльок» (сім п'єс для фортепіано):  
«Ліричний вальс», «Гавот», «Романс», «Полька», «Вальс-жарт»,  
«Шарманка», «Танець».
- 10) Р. Щедрін, «Зошит для юнацтва (П'ятнадцять п'єс для фортепіано)»:  
«Арпеджіо», «Знаменний розспів», «Граємо оперу Россіні», «Хор»,  
«Герції», «Звеличувальна», «Обернення акорду», «Сільська плакальниця»,

«Фанфари», «Розмови», «Російський передзвін», «Петровський кант», «Погоня», «Дванадцять нот», «Етюд в ля».

11) А. Хачатурян, «Дитячий альбом для фортепіано: зошит № 1 та №2»:

«Андантіно», «Сьогодні заборонено гуляти», «Лядо серйозно захворів», «В день народження», «Етюд», «Музична картина», «Кіннота», «Інвенція» (Адажіо з балету «Гаяне»), «Наслідування народному», «Фуга»; «Скакалка», «Вечірня казка», «Східний танець», «Барсик на гойдалках», «Гра на бубні», «Дві смішні тітоньки посварились», «Траурна хода», «Ритмічна гімнастика», «Токката», «Фуга».

### **Орієнтовний фортепіанний репертуар українських композиторів**

1) М. Шух, сюїта «Перші кроки»:

«Маленький Гіппо іде на прогулянку», «Танець стрибаючих каченят», «Кучерявий баранець», «Жу-жу-жу дзижчить жучок», «Черевичок Попелюшки», «Веселі чоловічки будують будинок», «Колискова для Еллі», «Помаранчевий паровозик їде в гості», «Я дивлюся на хмари», «Сурми грають», «Зимова казка», «Дощик,-дощик, перестань», «Старовинна пісня пастуха», «Балерина», «Дві конячки одна за одною», «Склепіння таємничої печери», «Побарабанимо!», «Струмочок до країни казок», «Страшне судовисько іде на полювання», «Смарагдове озеро», «Китайський імператор», «Приємний настрій», «Дзвони в горах», «Дитяча залізниця», «Таємниці старого замку», «Королівські мисливці», «Добра казка», «Розбійники-тритони підкрадаються», «Вальс Мальвіни», «Весняні передзвони».

2) Л. Шукайло, цикл «Мої іграшки»:

«Горобець», «Курчата», «Лебідь», «Поні», «Маленьке негренья», «Котик і мишка», «Барабан», «Петрушка», «Старовинний танець», Варіації на тему рос. нар. пісні «Катенька веселая», Варіації на тему В.Шайнського «Песенка про кузнечика», «Прелюдія», «Карнавальна хода», «Ляльки танцюють», «Інтермеццо», «Спогад», «Рондо».

3) Л. Шукайло, сюїта для фортепіано «Цирк»:

«Марш», «Акробати-наїзники», «Дресирувальниця голубів», «Слон танцює», «Жонглер», «Клоуни».

4) Г. Сасько, цикл фортепіанних творів для дітей «Мозаїка»:

«Синички за вікном», «Льодовий палац Снігової Королеви», «Поліфонічна п'єса», «Арія», «Перший пролісок», «Народне сказання», «Дідусева казка», «Східний мотив», «Веснянка», «Джерельце», «Поліфонічна фантазія», «Граю джаз!» сюїта: Блюз, Джаз-вальс, Регтайм, «Весняний дощик», «Метелики над квітами», «Мережива», «Токката».

5) В. Сильвестров, «Дитяча музика № 1 та № 2»

«Колискова», «Дитячий танець», «Вдячність», «Подив», «Старовинна мелодія», «Фантастична сонатина (Дракон і птах)», «Ранкова пісенька»; «Дзвіночки», «Озеро», «Ранковий птах», «Марш», «Ноктюрн», «Скерцо», «Казка».

6) Б. Кривопуст, «Музика вітру», «Перші сніжинки», «Токатіна», «Регтайм» .

7) Ю. Гомельська, «Обережні кроки», «Весело».

8) Л. Колодуб, «Гуцульський танець», «Троїсті музики».

9) Ж. Колодуб, «Старовинна капличка», «Бугі Вугі», «Ча-ча-ча».

10) Ж. Колодуб, «Весняні враження»:

«Веснянка», «Голодне кошеня», «Веснянка», «Страшний сон», «Веснянка», «Сутінки», «Весняна капіль».



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Інститут мистецтв

02154, м. Київ, бульвар І. Шамо, 18/2, тел. 295-34-89,  
e-mail: im@kubg.edu.ua

24.06.2016р. № 97/1

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів експериментального дослідження  
Соболь Наталії Віталіївни на тему: «Методика формування художньо-творчої  
толерантності майбутнього вчителя музики  
у процесі фортепіанної підготовки»

Упродовж 2014-2015 рр. на кафедрі теорії та методики музичного мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка відбувалося впровадження результатів експериментального дослідження Соболь Н. В. щодо проблем формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки.

Під час роботи зі студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напрямку підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» здійснювалася реалізація запропонованої методики автором дисертації з використанням індивідуальних форм роботи у класі основного та додаткового музичного інструменту (фортепіано), проведення самостійної роботи студентами, рефлексії їх творчої діяльності, педагогічних творчих майстерень, підготовки та проведення концертно-просвітницьких заходів, презентації творчих завдань, підготовки та проведення уроків під час проходження педагогічної практики тощо.

Організація педагогічних умов для успішного впровадження методики формування художньо-творчої толерантності студентів передбачала використання різних методів та прийомів навчання, зокрема методів сприяння діалогічному навчанню, інтерактивних, проблемно-пошукових, методи розвитку критичного мислення, евристичних методів вирішення творчих завдань, герменевтичних методів роботи над художніми текстами тощо.

Апробація матеріалів дослідження показала, що формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки має позитивний вплив на професійне становлення студентів в умовах модернізації мистецької освіти.



Завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва

О.М. Олексюк

Директор Інституту мистецтв



К.Ю. Бацак





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09  
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

01.04.2016/з № 1342

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
***Соболь Наталії Віталіївни***  
на тему: «Методика формування художньо-творчої толерантності  
майбутнього вчителя музики  
у процесі фортепіанної підготовки»

Упродовж 2014-2015 рр. на базі кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва Мукачівського державного університету відбувалося впровадження результатів експериментального дослідження аспіранта кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка Соболь Наталії Віталіївни щодо проблем формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки.

Студенти та викладачі кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва були зацікавлені в ознайомленні з розробленими автором методичними рекомендаціями, які базувалися на передових засадах вищої мистецької освіти, серед яких було відзначено принципи діалогічності, фасилітації та креативності. Включення у навчально-виховний процес нових освітніх технологій та методів, оптимізація змісту фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики мали позитивні результати, що було відзначено у ході роботи самими студентами.

Важливим елементом методики, розробленої Соболю Н.В., була ідея щодо залучення майбутніх учителів музики до вивчення творів сучасних композиторів, що не лише спрямовувалася на розвиток їх мистецтвознавчої обізнаності, але й зосереджувалася на виробленні у них умінь критично та з повагою ставитися до художніх вподобань інших. Базуючись на власному досвіді кожного учасника навчального процесу, формування художньо-творчої толерантності реалізовується у повній мірі в контексті запропонованої автором методики.

Обговорення результатів проведеної роботи на засіданні кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва (протокол № 15 від 30 червня 2016 року) підтвердило ефективність запропонованої аспірантом Соболю Н.В. методики формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.

Перший проректор,  
доктор економічних наук, доцент



В.В.Гоблик

Завідувач кафедри  
педагогіки музичної освіти  
і виконавського мистецтва  
Мукачівського державного університету,  
доктор педагогічних наук, доцент

Н.М.Попович





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09  
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 11.06.2016, № 11/10-481

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Соболь Наталії Віталіївни за темою:  
«Методика формування художньо-творчої толерантності майбутнього  
вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки» в навчально-  
виховний процес Харківського національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

Протягом 2014 - 2015 рр. в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди на факультеті мистецтв здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка Соболь Наталії Віталіївни на тему «Методика формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки».

Проведене дослідження показало, що розроблена модель формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки дала позитивні результати, що позначилося на розвитку фахових та особистісних якостей майбутніх учителів музики. Заслужують на увагу розроблені педагогічні технології й методи в контексті обраної проблематики, серед яких спільна креативна робота з пошуку розв'язання проблемних завдань, що формують розуміння толерантності у художньо-естетичній галузі; вправи і педагогічні творчі майстерні, що передбачають застосування герменевтичного підходу і доповнюють когнітивний ресурс майбутніх учителів музики новим методичним інструментарієм, розширюють можливості творчого розвитку студентів, активізують їх навчально-пізнавальну діяльність.

Ефективність розробленої моделі підтверджено кількісними і якісними характеристиками отриманих результатів, що дає підстави рекомендувати її для впровадження у навчальний процес вищої музично-педагогічної освіти.

Декан факультету мистецтв ХНПУ  
імені Г.С. Сковороди,  
доктор педагогічних наук, професор



А.В. Соколова



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ст. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15  
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

17.06.2016 № 69

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів експериментального дослідження  
Соболь Наталії Віталіївни на тему: «Методика формування художньо-творчої  
толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки»

Протягом 2014-2015 рр. в Інституті мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету впроваджувались результати дисертаційного дослідження аспіранта кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка Соболь Наталії Віталіївни на тему «Методика формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки».

В основу практичної роботи було покладено навчально-методичні напрацювання автора з проблеми формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у контексті його фахової підготовки, зокрема інструментально-виконавської (фортепіано). Результатом теоретичного дослідження стала розробка методичних рекомендацій.

Запропоновані аспірантом методи педагогічної творчої майстерні, щоденника художніх вражень, дидактичні ігри та педагогічний репертуар для розучування у класі основного та додаткового фортепіано сприяли підвищенню зацікавленості студентів у вивченні сучасного мистецтва, креативного мислення та навичок роботи у групах. Виконання творчих завдань та вправ мали значне практичне значення у підвищенні комунікативної активності майбутніх вчителів музики, формування поваги та взаєморозуміння на основі художньо-естетичного спілкування.

Загалом, актуальність досліджуваної тематики є безумовною, оскільки проблематика формування художньо-творчої толерантності досі потребує своєї конкретизації та розкриття, що підтверджується непересічним інтересом студентів і викладачів Інституту мистецтв в контексті процесу підвищення фахових та особистісних якостей майбутніх учителів музики.

Ректор Рівненського державного  
гуманітарного університету



проф. Р.М.Постоловський