

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ВАСИЛЬКОВСЬКА Катерина Миколаївна

УДК 371.134:78+378.016:78

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
ШЕВНЮК Олена Леонідівна
доктор педагогічних наук, доцент

Київ – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	11
1.1. Сутність, зміст та структура художнього світогляду вчителя музики	12
1.2. Педагогічний потенціал культурологічного підходу в формуванні художнього світогляду студентів вищих навчальних закладів	38
1.3. Музично-історичні дисципліни як фактор становлення художнього світогляду майбутніх учителів музики	58
Висновки до першого розділу	75
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	77
2.1. Діагностика сформованості художнього світогляду студентів музично-педагогічних факультетів	78
2.2. Організаційно-методичне забезпечення формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін	100
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування художнього світогляду майбутніх учителів музики.....	180
Висновки до другого розділу	190
ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	195
ДОДАТКИ.....	221

ВСТУП

Актуальність дослідження. Утвердження гуманістичної освітньої парадигми вимагає здійснення професійної підготовки художньо-педагогічних кадрів у контексті їх особистісного становлення. Реалізація зазначеного передбачає комплексний розвиток у студентів-музикантів не тільки інформаційно-операційних, але й ціннісно-мотиваційних аспектів їх педагогічної культури. Це актуалізує проблему формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики як такого інтегрального базису їх подальшої художньо-педагогічної діяльності, що визначає її предметний зміст та ціннісно-сміслову спрямованість.

Методологічне підґрунтя вивчення феномена світогляду та його дефінітивна характеристика окреслені в наукових працях філософів О.Азархіна, Р.Арцишевського, Є.Бистрицького, О.Спіркіна, В.Черноволенка, В.Шинкарука. Психолого-педагогічні основи становлення та функціонування світогляду особистості висвітлені в роботах М.Ашманіса, Л.Божович, С.Гончаренка, Г.Залесьського, І.Лернера, Н.Менчинської, Е.Моносзона, Т.Мухіної, К.Платонова, Р.Рогової, К.Шуртакова. Важлива роль мистецтва в розвитку світоглядної свідомості людини наголошується в дослідженнях Є.Володіна, В.Іванова, В.Мазепи, В.Малахова, В.Смікал, Д.Ханіна, Т.Шуртакової.

Багатоаспектність проблеми формування художнього світогляду особистості знайшла своє відображення в наукових працях з методології мистецтвознавства (Ю.Афанасьєв, Л.Закс, А.Зись, М.Каган, Л.Столович), психології художнього сприйняття (Л.Виготський, Є.Крупнік, О.Леонтєв, Д.Леонтєв, С.Раппопорт, П.Якобсон), поліхудожнього виховання особистості (Л.Масол, Н.Миропольська, Л.Предтеченська, Г.Шевченко, Н.Шишляннікова, Б.Юсов).

У науково-методичній літературі з питань професійної підготовки майбутніх учителів музики проблема формування художнього світогляду розглядається в контексті розвитку духовно-особистісного потенціалу педагога-

музиканта (О.Олексюк, В.Орлов, М.Ткач, Б.Целковніков, А.Щербакова), теорії формування художньої культури студентів (Е.Абдуллін, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова), методичних основ інтеграції їх мистецьких знань (М.Бонфельд, О.Бузова, О.Соколова, Т.Стратан). Ряд дослідників, зокрема, В.Кряжевських, Г.Побережна, Н.Провозіна, Л.Рапацька, Л.Романова, В.Шульгіна, відзначають продуктивність музично-історичної освіти в розширенні загальної мистецтвознавчої ерудиції майбутніх учителів.

Названі науковці ґрунтовно висвітлюють теоретичні та практичні засади педагогічного керівництва становленням окремих складових художнього світогляду студентів: інтегрованої художньої картини світу, гуманістичних ціннісних орієнтацій, художнього сприйняття та світовідношення. Проте проблема формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики, особливо в аспекті організаційно-методичного забезпечення зазначеного процесу в ході опанування музично-історичних дисциплін, потребує подальшого дослідження.

Аналіз змісту та організації професійної підготовки педагогів-музикантів показує, що цілісному розвитку їх художнього світогляду заважає вузькопредметний технологічний підхід до вивчення фахових дисциплін. Він призводить до однобічності мистецтвознавчого тезаурусу майбутніх учителів та редукції його ціннісно-сміслового наповнення. Це суперечить сучасним вимогам до художньо-педагогічної діяльності вчителя музики, яка передбачає актуалізацію поліхудожнього контексту при залученні учнів до музичного мистецтва з акцентуванням його аксіологічних та антропологічних домінант.

Зазначене зумовлює необхідність розробки культуровідповідного організаційно-методичного забезпечення музично-історичної освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що і визначило вибір теми дисертаційного дослідження – *“Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін”*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину наукового напрямку “Зміст, форми і методи фахової підготовки майбутніх учителів музики”.

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 8 від 27 лютого 2003 р.) і узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 17 червня 2003 р.).

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищому педагогічному навчальному закладі.

Предмет дослідження – методичні засади формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-методичну систему формування художнього світогляду студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення музично-історичних дисциплін.

Концептуальні ідеї дослідження. Художній світогляд вчителя музики розглядається як узагальнена система його мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що визначає зміст та характер його особистісної самореалізації в професійній діяльності. Способом формування цілісного художнього світогляду студентів у процесі вивчення музично-історичних дисциплін є втілення в їх організаційно-методичному забезпеченні принципів культурологічного підходу, спрямованого на комплексний розвиток гностичних, аксіологічних та практичних складових професійної культури педагога-музиканта.

Гіпотеза дослідження: ефективність формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики залежить від забезпечення культурологічної спрямованості організаційно-методичної системи вивчення музично-історичних дисциплін, що передбачає:

- використання комплексу методів структуризації, систематизації та інтеграції культурологічних, поліхудожніх та музично-історичних знань студентів з метою становлення у них цілісної художньої картини світу;
- застосування психотехнічних та соціоігрових методів з метою актуалізації художньо-сміслової рефлексії майбутніх учителів та концептуалізації їх емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва;
- навчальне моделювання ситуацій художньо-педагогічного спілкування з метою усвідомлення студентами провідних принципів їх подальшої професійної діяльності.

Завдання дослідження:

- здійснити теоретичний аналіз сутності, змісту та структури художнього світогляду майбутнього вчителя музики;
- розкрити педагогічний потенціал культурологічного підходу в формуванні художнього світогляду студентів у процесі вивчення музично-історичних дисциплін;
- конкретизувати місце музично-історичних дисциплін у становленні художнього світогляду майбутніх учителів музики в ході їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі;
- встановити критерії та рівні сформованості художнього світогляду студентів;
- розробити та експериментально перевірити організаційно-методичну систему формування художнього світогляду

майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософської, психологічної та педагогічної науки про сутність світогляду особистості (О.Азархін, Р.Арцишевський, Є.Бистрицький, В.Шинкарук), психологічні механізми його функціонування (Л.Божович, Г.Залесський, Н.Менчинська, Т.Мухіна, К.Платонов), способи педагогічного керівництва його становленням (С.Гончаренко, Е.Моносзон, Р.Рогова, К.Шуртаков) та роль мистецтва в цьому процесі (Є.Володін, В.Іванов, В.Малахів, В.Смікал, Т.Шуртакова); теоретико-методологічні та психолого-педагогічні основи художнього пізнання (Л.Виготський, Л.Закс, М.Каган, Є.Крупнік, О.Леонтьєв); педагогічні концепції культурологічного підходу (А.Валицька, Г.Гайсіна, В.Доманський, Л.Кондрацька, В.Маслов, Л.Настенко, О.Шевнюк), теорії формування художньої культури педагога-музиканта (Е.Абдуллін, Г.Падалка, Л.Рапацька, О.Рудницька, О.Щолокова), дидактичні моделі музично-історичної освіти майбутніх учителів музики (В.Кряжевських, Г.Побережна, Н.Провозіна, Л.Рапацька, Л.Романова).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та перевірки гіпотези дослідження були використані методи теоретичного та емпіричного рівнів. До першої групи увійшли методи теоретичного аналізу філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, систематизації, класифікації та узагальнення наукової інформації з метою визначення сутності, змісту, структури художнього світогляду майбутніх учителів музики та оптимальних способів педагогічного керівництва його становленням, а також метод моделювання – для конструювання моделі організаційно-методичного забезпечення формування художнього світогляду студентів в процесі вивчення музично-історичних дисциплін. До групи емпіричних методів увійшли анкетування, педагогічне спостереження, контент-аналіз, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), а також

методи математичної статистики. Ці методи дозволили визначити вихідний стан сформованості художнього світогляду студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів, перевірити ефективність розробленої методичної системи та достовірність отриманих результатів.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням комплексної методики дослідження, яка відповідає суті визначеної проблеми; аналізом значного теоретичного та емпіричного матеріалу; репрезентативністю вибірки; поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- вперше розроблено організаційно-методичну систему формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін;
- доведено продуктивність культурологічного підходу до вивчення музично-історичних дисциплін як фактору формування художнього світогляду студентів;
- конкретизовано сутність, зміст та компонентну структуру художнього світогляду вчителя музики;
- обґрунтовано критерії та рівні сформованості художнього світогляду майбутніх учителів.

Теоретичне значення дослідження виявляється в поглибленні наукових поглядів щодо сутності художнього світогляду педагога-музиканта як базису його особистісної та професійної культури, обґрунтуванні ефективності культурологічного підходу у вивченні музично-історичних дисциплін, актуалізації необхідності наукових розробок проблеми формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі їх фахової підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Практичне значення дослідження полягає в розробці на основі його теоретичних висновків та експериментальних результатів рекомендацій щодо

оновлення змісту та методики викладання музично-історичних дисциплін на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів. Матеріали дисертації можуть бути використані для проектування навчальних програм та нормативних курсів з історії музики, спецкурсів з теорії та методики музичного виховання й вивчення художньої культури, для збагачення методичної складової художньо-педагогічної практики студентів, удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики та реалізації світоглядної спрямованості навчально-виховного процесу.

База дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Бердянського державного педагогічного університету, Кам'янець-Подільського державного університету. Експериментальним дослідженням було охоплено 317 осіб.

Організація дослідження. Дослідження проводилось протягом 2001-2005 років у три етапи.

На першому етапі (2001-2002) здійснено аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми, визначено мету, завдання дослідження та основні його напрямки, розроблено програму та методику експерименту.

На другому етапі (2002-2004) проведено констатувальний експеримент та здійснено апробацію розробленої системи методів, спрямованих на формування художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін.

На третьому етапі (2004-2005) здійснено експериментальну перевірку ефективності формувальних методик, проведено статистичну обробку та узагальнення отриманих даних, оформлено висновки.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дослідження доповідались на Міжнародній науковій конференції “Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції:

Теоретичні та методичні засади розвитку” (Суми, 2004), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Художня освіта і суспільство XXI століття: духовні, культурологічні, мистецькі виміри” (Київ, 2004), науково-методологічному семінарі “Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти” (Київ, 2004), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача” (Київ, 2005), на звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2003, 2004, 2005), обговорювались на засіданнях кафедри методики музичного виховання та хорового диригування НПУ імені М.П.Драгоманова.

Теоретичні положення та практичні результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес музично-педагогічних факультетів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (довідка №2337 від 30.09.2005), Бердянського державного педагогічного університету (довідка №57/1398-08 від 13.10.2005), Кам’янець-Подільського державного університету (довідка №37 від 30.09.2005), Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка №04-10/2068 від 25.10.2005).

Публікації. Основні теоретичні положення дослідження, його результати та висновки подано в 11 одноосібних публікаціях автора, з них 7 – у провідних наукових фахових виданнях.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 300 найменувань (з них 10 іноземною мовою), 13 додатків. Повний обсяг дисертації – 234 сторінки, з них – 184 сторінки основного тексту. Робота містить 8 рисунків і 3 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Ефективність реалізації особистісного потенціалу молодій людині в сучасному соціокультурному просторі залежить від одного з найголовніших функціональних інститутів культури – освіти. Саме освіта конституює форми становлення та розвитку специфічно людського – осмисленого та творчого – буття. Зростання соціальної відповідальності освіти потребує особливої уваги до підготовки педагогічних кадрів, оскільки особистісні якості вчителів та їх професійна культура стають найважливішими факторами розвитку наступних поколінь.

Теоретики та практики педагогічної науки (В.Андрущенко, І.Зязюн, Г.Сагач, В.Сластьонін, Б.Целковніков та ін.) спільні у тому, що готовність вчителя здійснювати свої людинотворчі функції визначається не тільки широкою професійно-предметною компетентністю, але й світоглядною зрілістю. Адже кожен вчитель як носій певного світогляду – природничого, гуманітарного, правового, художнього тощо – духовно інтонує ці предметні знання, прагнучи залучити дитину до вищих цінностей та спрямувати її на продуктивну самореалізацію в сучасному соціокультурному просторі.

З огляду на це, актуалізується проблема формування художнього світогляду майбутніх учителів музики, який дослідники в галузі музично-педагогічної освіти, зокрема Е.Абдулін, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Рапацька, О.Рудницька, О.Щолокова, вважають одним з головних підґрунть їх художньо-педагогічної діяльності. Необхідність оптимізації цілісного особистісно-професійного становлення студентів вимагає розробки відповідного організаційно-методичного забезпечення зазначеного процесу. Наукове вирішення окресленої проблеми потребує теоретичного аналізу сутності, змісту та структури художнього світогляду вчителя музики, а також виявлення психолого-педагогічних основ його формування.

1.1. Сутність, зміст та структура художнього світогляду вчителя музики

У здійсненні предметно-структурного та процесуально-функціонального аналізу художнього світогляду вчителя музики ми спиралась на дефінітивні характеристики феномена світогляду особистості та методологію його вивчення, представлені у філософській науковій літературі, зокрема в дослідженнях О.Азархіна [3], Р.Арцишевського [13], Є.Бистрицького [47], Л.Кривеги [115], В.Малахова [139], Н.Соболевої [229], О.Спіркіна [233], В.Шинкарука [268] та ін.

Філософський словник тлумачить *світогляд особистості* як систему принципів, поглядів, цінностей, ідеалів і переконань, які визначають ставлення людини до дійсності, загальне розуміння нею світу, а також її життєві позиції та програми діяльності [249, с.263]. Характерними особливостями світоглядного відображення, за Р.Арцишевським [13], є:

- максимальна узагальненість, що полягає у виявленні найбільш суттєвих рис, властивостей та законів об'єктивного світу;
- опосередкованість іншими формами суспільної свідомості (наука, релігія, право, мораль, мистецтво, ідеологія тощо), які визначають зміст та характер світогляду особистості;
- системність в організації суб'єктивного пізнавального та емоційно-ціннісного досвіду особистості, який детермінує загальну спрямованість її життєдіяльності.

Це дозволяє вищеназваним дослідникам визначати світогляд особистості як форму її суспільної самосвідомості, спосіб духовно-практичного опанування нею дійсності, який об'єктивується в її світовідношенні.

Світовідношення як центральна філософська категорія характеризує індивідуалізований прояв ціннісно-сміслового та предметно-діяльнісного ставлення людини до буття, який формується на основі її реальних відносин з дійсністю [250]. Відповідно, світогляд особистості постає теоретичною

концептуалізованою проекцією її світовідношення в єдності світоуявлення, світовідчуття, світорозуміння та принципів життєдіяльності [227].

Світоуявлення є базисом світогляду, ідеально-предметним, понятійно-теоретичним узагальненням практичного та пізнавального досвіду особистості, результатів її світосприйняття як наочно-чуттєвого відображення світу в єдності та багатоманітності його елементів – речей, процесів, властивостей, явищ [268]. Світоуявлення постає своєрідним тезаурусом світоглядної свідомості, предметні одиниці якого визначають можливості осмисленого сприйняття людиною дійсності. В ньому представлена не тільки інформація про різноманітні об'єкти та їх властивості, але й уявлення про існуючі та можливі зв'язки між ними. Таким чином, предметні реалії впорядковуються в світоуявленні відповідно до логіки їх відносин між собою та з людиною, об'єднуючись в певні макросистеми: природа, космос, суспільство, історія, людство, культура, людина як духовно-тілесне ціле, нарешті система всіх цих систем – світ в цілому.

В контексті світоуявлення формується *світовідчуття* як узагальнене вираження духовно-ціннісної позиції особистості по відношенню до світу, переживання нею суб'єктивної значущості відображуваних об'єктів. Світовідчуття детермінується культурно-типологічною та життєво-практичною предметністю людської свідомості і знаходить свій прояв в емоційно-ціннісному ставленні суб'єкта до оточуючої дійсності.

На основі світоуявлення та світовідчуття вибудовується *світорозуміння* особистості, в якому людське буття постає як система сутнісних причинних зв'язків предметного та ціннісного світу. Світорозуміння породжує найважливіший для суб'єкта ціннісний феномен свідомості – смисл життя, що містить в собі експлікацію та інтерпретацію умов, за яких людина відчуває доцільність свого існування [128].

Саме смислове навантаження світорозуміння великою мірою визначає ставлення людини до світу, її загальну життєву орієнтацію, цілепокладання,

внутрішню мобілізацію до певної дії та в цілому – стратегічні *принципи життєдіяльності*. Останні, на думку дослідників, зокрема Р.Арцишевського [13], Н.Соболевої [229], О.Спіркіна [233], В.Шинкарука [268], виникають як результат теоретичного та практичного пізнання дійсності і стають методологічним ядром світогляду особистості, реалізуючись у загальній програмі її діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей. В цій проєктивній структурі світоглядної свідомості відбувається специфічне узагальнення екзистенціального, духовно-практичного досвіду суб'єкта, перспектив його самоздійснення в оточуючому світі.

Проведений аналіз дозволяє нам графічно відобразити *сутність світогляду особистості* у вигляді моделі, яка представлена на рис. 1.1.

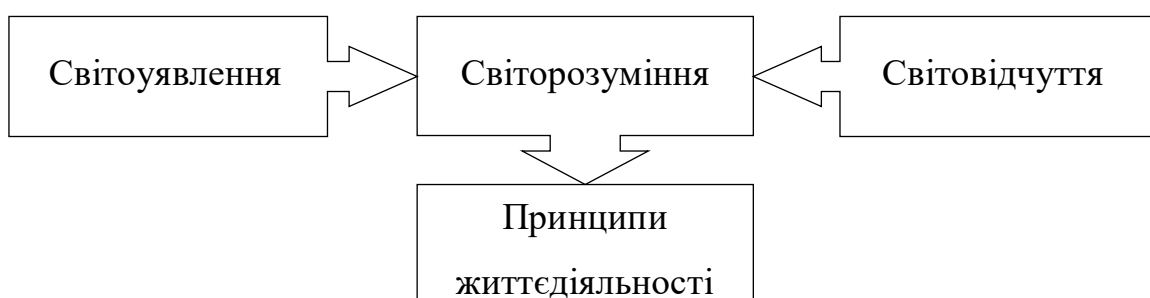


Рис.1.1. Модель світогляду особистості

Системний підхід до теоретичного аналізу феноменологічної сутності світогляду потребує також конкретизації його місця та ролі в структурі особистості.

Так, у теоретичних моделях структури особистості, представлених у науковому доробку В.Мясищева [174] та В.Мерліна [156], значущими для нас є висновки цих дослідників про суттєву залежність характеру всіх її складових від високоузагальнених відношень індивіда до об'єктивної дійсності. Останні ґрунтуються на досвіді людини, акумулюючи в собі інтегровані результати її пізнання та викликані ними переживання. Це дозволяє зазначеним науковцям

стверджувати важливу роль світоглядного компонента в гармонійному становленні цілісної особистості.

Розгляд соціокультурно обумовленого способу світосприйняття в якості складової особистісної структури представлений також у наукових дослідженнях психологів Б.Ананьєва [7] та Г.Мерфі [242]. Вони розкривають його як суб'єктивні відношення людини до суспільства, світу та самої себе, що складаються в контексті соціального буття та визначають культуровідповідні принципи її життєдіяльності.

Розуміння світоглядного компоненту як однієї з основних одиниць та системоутворюючих ознак цілісної структури особистості знаходимо в її теоретичних моделях, окреслених у працях В.Ядова [284] та Г.Олпорта [182]. Ці дослідники визначають його як диспозицію індивіда, що центрується навколо вищих мотивів та цінностей останнього, детермінованих умовами його існування та загальною спрямованістю на конкретну сферу соціальної активності.

Трактування світогляду як регулятивної складової смислового рівня особистісної структури представлено в новітніх психологічних дослідженнях А.Асмолова [15] та Д.Леонт'єва [128]. На зазначеному рівні кристалізуються змістові відношення людини зі світом та здійснюється продукування смислових орієнтацій її життєдіяльності. Відповідно, Д.Леонт'єв пропонує розглядати світогляд особистості як проекцію її глибинної смислової структури, оскільки він являє собою форму синтезу, взаємопроникнення об'єктивної істини та суб'єктивного її осмислення і відтворює явища дійсності, перш за все, в їх смислових зв'язках.

Виокремлення світогляду як домінуючого елементу аксіологічної підструктури особистості отримує обґрунтування в фундаментальних наукових працях К.Платонова [195] та М.Кагана [101]. Так, у динамічній функціональній психологічній структурі особистості, розробленій К.Платоновим, всі її властивості вкладені в чотири ієрархічні підструктури, де світогляд віднесений

до найвищої з них – спрямованості. В концепції М.Кагана, поряд з розумінням світогляду як базису аксіологічного потенціалу особистості важливим в контексті нашого дослідження є також виділення художнього потенціалу людини як рівноправної складової її особистісної структури.

Отже, представлений аналіз різних структурних концепцій особистості дозволяє зробити висновок про спільність позицій науковців щодо *розуміння світогляду як необхідної складової структури особистості*. Це підтверджує, що він є одним з ключових факторів особистісного розвитку та активної самореалізації людини, її здатності до продуктивного інтелектуального та практичного опанування дійсності на основі засвоєного об'єктивного змісту різних сфер суспільної свідомості, в тому числі мистецтва. Саме воно стає базисом формування *художнього світогляду особистості* як важливого аспекту її загальної світоглядної культури [3; 13; 47; 57; 138; 253].

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє нам виокремити такі підходи до розуміння *сутності художнього світогляду особистості*:

- 1) загальнофілософський;
- 2) психолого-педагогічний.

Методологічне підґрунтя *загальнофілософського підходу* до вивчення художнього світогляду особистості було закладене ще в анналах античної естетичної думки. Історичний дискурс, представлений в дослідженні В.Татаркевича [241], дозволяє виявити певні магістральні напрямки в трактовці філософами та митцями сутності художнього відображення буття в творах мистецтва.

Так, Платон і Аристотель, фіксуючи зв'язок мистецтва з дійсністю, розглядають його в якості особливого, заснованого на наслідуванні, способу пізнання (теорія мімезису). Розуміючи мистецтво як суто технічну майстерність людини (*techne*), стародавні греки особливе місце відводять поезії та музиці, які вони вважають скоріше різновидом філософії, особливого божественного знання, ніж мистецтва. Підкреслюючи духовну природу цих феноменів, античні

філософи (Платон, Аристотель, Теофраст, Піфагор та ін.) наголошують в своїх працях на їх ірраціональній здатності панувати над душами людей, ушляхетнюючи їх (теорія катарсису).

Середньовіччя з його антиномією тілесного і духовного окреслило цю проблематику полемікою Томи Аквінського, що проголошував класичну тезу про наслідування мистецтвом природи, з Псевдо-Діонісієм та Августином, які вбачали призначення художньої творчості у відображенні духовного, невидимого, вічного та досконалого світу.

Епоха Відродження поряд з вищезазначеними реалістичним (Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Пачолі, П'єро делла Франческа) та метафізично-ідеалістичним (А.Дюрер, Фракастро) підходами висунула думку про алегорико-метафоричний характер поетичного відображення дійсності в мистецтві (Петрарка, Е.Тезауро).

У Новий час формується плюралістична теорія, за якою мистецтво є не тільки наслідуванням дійсності, але й вираженням ідей та переживань митця (Цуккарі). Філософсько-естетична думка XIX сторіччя зберігає розуміння мистецтва як відображення універсуму, вираження великої ідеї Всесвіту в інтерпретаціях і оцінках митців (Г.Гегель, Ф.Шеллінг).

Філософи кін.XIX-поч.XX століття (В.Беньямін, А.Бергсон, М.Гартман, В.Дільтей та ін.) здійснюють синтез існуючих поглядів на проблему визначення сутності художнього відображення світу. Вони протиставляють класичній традиції розгляду мистецтва як віддзеркалення дійсності аналіз та інтерпретацію самої дійсності крізь призму мистецьких творів. Останні розуміються ними як художнє виявлення духовних констант соціокультурного досвіду людства, інтуїтивний спосіб бачення світу митцем, аналог світоглядних структур особистості.

В контексті цих ідей наприкінці XIX століття В.Дільтеєм [74], який вивчав типологію світоглядів і особистостей поетів, було обґрунтоване поняття художнього світогляду. Виокремлюючи релігійний, художній та метафізичний

типи світоглядів відповідно до тих сфер культури, які обумовили їх виникнення (релігія, мистецтво, філософія), В.Дільтей зазначає, що саме в названих типах, на відміну від наукового світогляду, знаходить вираження цілісне розуміння світу і людини, яке сприяє осмисленню та розв'язанню суперечностей буття, поданих тут у концентрованому вигляді. Таким чином, сутністю художнього світогляду, за В.Дільтеєм, є життєрозуміння як художньо-образне виявлення ціннісно-сміслової значущості подій життя, людей і речей, досягнутої митцем крізь призму його індивідуального досвіду.

У сучасній філософсько-естетичній та мистецтвознавчій літературі (Ю.Афанасьєв, Л.Закс, В.Іванов, М.Каган, О.Лосєв, В.Малахов, Б.Мейлах та ін.) художній світогляд особистості розглядається також переважно в контексті художньої свідомості митця. Принциповий методологічний інтерес для нашого дослідження становлять теоретичні положення, розроблені в наукових працях М.Кагана [98; 99; 101] та Л.Закса [82].

Так, М.Каган трактує сутність художнього світогляду як особливого – художньо-образного – способу опанування світу, ґрунтуючись на позиціях діяльнісного підходу. Виокремлюючи чотири основних першоеlementи людської діяльності (пізнання, ціннісна орієнтація, спілкування та перетворення реальності), що стають системоутворюючою силою культури, він виявляє їх зв'язок в синкретичному субстраті художньої діяльності. Так, у мистецтві одночасно представлені пізнавальна (знання реального світу), ціннісно-орієнтаційна (оцінка життєвих явищ художником), конструктивна (кольорові, звукові, пластичні образні композиції – результат перетворення природних форм буття матерії) та комунікативна (знакові системи як спосіб передачі духовного змісту твору людям) складові культури.

Таким чином, художній світогляд, дійсно є цілісним відображенням онтологічної системи людського буття. Це дозволяє М.Кагану вважати мистецтво ізоморфним – структурно подібним – культурі. З огляду на це, підкреслюється центральне місце цього феномена в культурі, адже „ ...якщо

остання являє собою соціальний макрокосм, що охоплює всю повноту та цілісність, глобальність і тотальність людської діяльності, то мистецтво – мікрокосм, в якому, як світ у краплі води, відображується культурний універсум” [101, с.170].

Однак, зазначає дослідник, художній світогляд не є точною фіксацією всього того, що міститься в культурі. Він спрямований на вираження її сутності, яка знаходить свій прояв у своєрідності притаманних їй образів світу та людини. І якщо філософія прагне до об’єктивного пізнання природи, суспільства та людини, виконуючи функцію свідомості культури, то специфікою художнього відображення, є орієнтація на виявлення суб’єктивних особистісних смислів людського буття. Тому художній світогляд стає своєрідною образною моделлю певного історико-культурного типу. Відповідно, він починає відігравати роль „коду”, який дозволяє проникнути в глибинну сутність культури, що репрезентується в художній інформації [101, с.171].

Специфіка відображення світу в художній свідомості докладно розглянута в науковому доробку Л.Закса [82], який конкретизує *сутність художнього світогляду особистості* через категорії художнього світовідношення, художнього світоуявлення, художнього світовідчуття, художнього світорозуміння.

Художнє світовідношення особистості реалізується в різноманітних видах її художньої діяльності. Його генеральна функція полягає в художньо-образному відтворенні, збагаченні та розвитку духовно-ціннісного світу людини. Відповідно, художнє світовідношення об’єктивується в інтегральних структурах художнього світоуявлення, художнього світовідчуття, художнього світорозуміння та принципах художньої діяльності особистості.

Художнє світоуявлення являє собою вироблений художньою свідомістю узагальнений предметно-ціннісний образ світу. Його інформаційний зміст складається в результаті доповнення реального пізнавально-предметного досвіду людини ілюзорним. Художнє світоуявлення є, таким чином,

двоплановим: з одного боку в ньому представлений реальний світ, яким він фіксується в культурній свідомості епохи або спільноти, а з іншого – цей світ відображується крізь призму ціннісних ідеалів особистості в специфічних для мистецтва художньо-образних формах.

Феноменологічна сутність художнього образу визначається діалектичною взаємодією в ньому емоційного та раціонального начал, об'єктивної предметності та суб'єктивного ставлення до неї, узагальненої типізації та індивідуалізованих характеристик. Йому притаманні ідеальність, метафоричність, асоціативність, багатозначність, саморухливість [86; 98; 125; 135]. Художньо-образне відтворення дійсності поєднує в собі всезагальне (родові риси властивого мистецтву способу відображення), особливе (риси певного культурно-історичного типу мистецтва) та одиничне (унікальні авторські риси художнього відтворення світу). Інтеріоризуючи мовний фонд художньої культури, різноманітні художні моделі світу, особистість таким чином формує глибинні світообразні основи своєї художньої свідомості.

Художнє світоуявлення особистості постає предметним полем для виявлення її *художнього світовідчуття* як переживання ціннісної значущості явищ відображуваної в мистецтві дійсності. У художньому світовідчутті дослідниками (Е.Володін, Л.Закс, Р.Зобов, О.Лосєв, Б.Мейлах, О.Мостепаненко та ін.) виокремлюються об'єктивний та суб'єктивний плани.

Об'єктивний план визначається домінуючою ієрархією цінностей, психологічного темпераменту та умонастроїв конкретної культурно-історичної епохи або соціуму, до яких належить певний художник. Прикладами різного ціннісного складу світу є відсутність комічного начала в християнському мистецтві, ідеалізоване трактування краси в класицизмі, відмінності інтонаційного строю світовідчуття та його реалізації в картинах німецьких (М.Грюневальд, А.Дюрер, Л.Кранах) та італійських (Джотто, Боттічеллі) художників епохи середньовіччя та Ренесансу (стриманість та суворо-аскетичне переживання трагізму в перших та пристрасно-екзальтоване – у других).

Суб'єктивний план художнього світовідчуття особистості відображує її індивідуальне переживання свого буття, яке в контексті вищезазначених об'єктивних умонастроїв епохи являє живий емоційно-смісловий досвід суб'єкта. Так, домінування оптимістичного світовідчуття ми знаходимо в поезії Б.Пастернака, скептично-песимістичного – в творчості О.Мандельштама, О.Блока, містичного – у М.Гоголя, іронічного – у А.Чехова, драматичного – у П.Чайковського, меланхолічного – у Ф.Шопена, трагічно-гротескного – у Д.Шостаковича тощо.

Однією з найбільш органічних та одухотворених форм реалізації художнього світовідчуття, на думку багатьох науковців, зокрема Ю.Афанасьєва [18], Е.Володіна [57], Л.Закса [82], М.Кагана [99], О.Лосєва [135], В.Медушевського [152], стає музика. Її емоційно-психологічна образність розкриває глибинні, інтимні почуття та переживання людини, а також дух епохи, в якій вона живе, ритм того чи іншого часу, життєвого простору. Цим пояснюється існування афоризму „пісня – душа народу” та метафор „музика душі”, „музика епохи” [82, с.151].

Через художнє світоуявлення та художнє світовідчуття особистості виявляється її *художнє світорозуміння*, яке характеризується спрямованістю на специфічне узагальнення проблем людського буття через пізнавально-оцінювальні, інтерпретаційно-розуміючі інтенції, притаманні його відтворенню в художній культурі різних епох. Художнє світорозуміння кристалізується в художній концепції світу, що становить певну предметну та ціннісно-сміслову домінанту творчості конкретного художника (а в масштабі художньої культури– мистецтва цілих епох), яка надає їй ідейно-тематичної єдності.

Прикладом художньої концепції світу стають культурно-типологічні особливості мистецтва класицизму, підпорядкованого піднесено-раціоналістичній домінанті – звідси його глибока зосередженість, змістовність, монументальність, внутрішня дисципліна. На противагу йому мистецтво романтизму з його перевагою почуття над розумом демонструє двомірність

світу (реального та ідеального, трансцендентного) імпульсивність емоційних переживань, амбівалентність смислів.

Спосіб реалізації митцем свого світоуявлення, світовідчуття та світорозуміння в художній діяльності зумовлює характер його *творчого методу* як системи принципів, правил та прийомів, покладених в основу індивідуального мистецького процесу [282, с.343]. Структурна єдність образної системи та індивідуальна своєрідність використання суб'єктом творчої діяльності різноманітних засобів художньої виразності визначають неповторність його персонального художньо-творчого стилю.

Отже, все вищесказане дозволяє виокремити такі ключові для нашого дослідження аспекти сутності художнього світогляду особистості, розглянутого з позицій загальнофілософського підходу:

- ізоморфність художньо-образної реальності мистецтва та культурного досвіду людства;
- цілісність та універсальність художнього відображення людини і світу на основі діалектичного поєднання в ньому об'єктивних та суб'єктивних, раціональних та емоційних складових;
- ціннісно-смілова домінанта змістового наповнення художнього світогляду особистості.

Розглянуті положення загальнофілософського підходу до розуміння сутності та предметного змісту художнього світогляду особистості виступають підґрунтям розробки *психолого-педагогічного підходу* до вивчення цього феномена. Виникнення його обумовлене інтересом науковців до психологічних механізмів впливу художньої реальності на людину та педагогічних можливостей формування особистості засобами мистецтва. Найбільш важливими для розкриття специфіки художнього світогляду особистості в контексті проблематики нашого дослідження є:

- положення психологічної концепції впливу мистецтва на людину та його ролі в становленні смислової сфери особистості, розроблені

В.Аллахвердовим, Л.Виготським, Є.Крупніком, О.Леонтьєвим, Д.Леонтьєвим;

- здобутки представників естетико-педагогічної думки Д.Кабалевського, М.Лещенко, Л.Масол, Н.Міропольської, Б.Неменського, Г.Падалки, Г.Шевченко, Г.Шпета, Б.Юсова, П.Еббса, Л.Рейда, Е.Сторра щодо змісту та значення художнього виховання підростаючих поколінь;

- ідеї філософів та педагогів О.Азархіна, В.Біблера, Е.Володіна, В.Мазепи, В.Малахова, В.Смікал, Т.Шуртакової про ефективність формування світогляду особистості засобами мистецтва;

- концептуальні позиції сучасних вітчизняних та зарубіжних теоретиків і практиків музично-педагогічної освіти Е.Абдулліна, Л.Горюнової, І.Мєдведєвої, О.Олексюк, Г.Падалки, Л.Рапацької, О.Рудницької, М.Ткач, О.Щолокової, Дж.Бентока, М.Гріна, П.Еббса, Б.Крїттендена щодо становлення цілісного художньо-естетичного досвіду та художньої культури майбутніх вчителів музики в процесі їх професійної підготовки.

Так, психологічна наука вивчає вплив мистецтва на людину як цілісний системний акт, складовими якого є стимул (художній твір з його системою засобів виразності), художня свідомість особистості (психологічні механізми впливу мистецтва) та ефект „післядії” художнього твору на особистісну організацію людини [116, с.8].

Теоретики психології мистецтва, зокрема В.Аллахвердов [5], Л.Виготський [60], С.Ейзенштейн [281], О.Леонтьєв [126], розглядають художній твір в якості системи подразників, свідомо організованих з метою виклику у людини естетичної реакції. Остання є результатом впливу нерозривних у своїй діалектичній єдності художнього змісту та форми.

Специфічним змістом творів мистецтва, на думку науковців, є особистісні смисли, що кристалізуються в процесі індивідуального переживання митцем суб’єктивної ціннісної значущості явищ дійсності. Художній твір завжди є втіленням певного світорозуміння, світовідчуття, притаманного автору. Звідси,

різні види художньої діяльності трактуються як форми спілкування автора або виконавця з читачами, слухачами, глядачами [126]. Тому багатьма дослідниками підкреслюється необхідність для повноцінного художнього сприйняття певної внутрішньої роботи свідомості, що характеризується як співтворчість реципієнта [60; 16; 126]. Відповідно, взаємодія особистості з мистецтвом ґрунтується на психологічних механізмах емпатії та рефлексії, оскільки художнє переживання виникає внаслідок співвіднесення особистісного смислового досвіду реципієнта зі смисловим досвідом художника. Якщо в результаті цієї взаємодії відбувається трансформація смислової сфери того, хто сприймає твір мистецтва, то його художнє переживання завершується ефектом катарсису.

Сутність такого дієвого впливу мистецтва полягає в специфічній естетичній природі художньої форми, яка сприяє безпосередньому та невимушеному входженню смислового світу твору у внутрішній світ особистості [176]. Адже, в процесі творчості автор, як правило, більш-менш свідомо враховує закономірності психології сприйняття та вибудовує естетичну структуру твору так, щоб він здійснив оптимальний вплив на свідомість реципієнта. Однак смисл художньої інформації завжди відтворюється останнім на основі власного світорозуміння та світовідчуття і постає його особистісною інтерпретацією авторського задуму. Зіткнення в мистецтві з іншим смисловим баченням світу дозволяє людині досягнути явища дійсності водночас з різних точок зору – стереоскопічно. Це призводить, за свідченням В.Петренка [189], до зміни емоційно-ціннісного ставлення суб'єкта до світу, яке впливає на актуалізацію певних категоріальних структур індивідуальної свідомості або, навіть, на їх перебудову.

Смислові перебудови, що відбуваються під впливом контакту з ілюзорним відтворенням буттєвої проблематики в мистецтві, озброюють людину механізмами подолання реальних життєвих криз. Тому основна психологічна функція мистецтва, на думку сучасних науковців, зокрема,

В.Аллахвердова [5] та Д.Леонтьєва [128], полягає в збагаченні форм осмислення людиною дійсності та відповідних прогресивних змінах в її особистісній поведінці. Таким чином, за влучним виразом Л.Виготського, мистецтво дійсно постає „організацією нашої поведінки на майбутнє” [60, с.322].

Розуміння прогресивної ролі мистецтва у формуванні особистості зумовило увагу мислителів всіх часів до питань художньо-естетичного виховання молодих поколінь. Про зацікавленість цією тематикою та її значущість свідчать висловлювання Платона, Аристотеля, Піфагора, введення, зокрема, музики до семи вільних мистецтв середньовічної освітньої системи, та, нарешті, виокремлення художньо-естетичного виховання в якості самостійної проблеми в епоху Просвітництва.

Представники вітчизняної та зарубіжної педагогіки й художньо-естетичної думки (Е.Абдулін, І.Зязюн, Д.Кабалевський, Е.Крупнік, М.Лещенко, Л.Масол, Н.Миропольська, Б.Неменський, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Шевченко, Г.Шпет, О.Щолокова, Б.Юсов, П.Еббс, Л.Рейд, Е.Сторр та ін.) підкреслюють необхідність поєднання в змісті освіти науково-логічних способів пізнання дійсності з художньо-образними. Адже саме мистецтво формує емоційно-ціннісний досвід особистості, її художньо-естетичну та комунікативну культуру, евристичні здібності, дає можливість цілісного осягнення світу з позицій його суб'єктивної значущості для людини та сприяє творчому самовираженню останньої.

Особливого значення в цьому контексті набувають для нашого дослідження наукові праці, присвячені проблемі формування світогляду особистості засобами мистецтва [3; 57; 90; 139; 216; 226; 245; 274]. Вони ґрунтуються на тому, що саме мистецтво виявляється ключем до відкриття та розуміння людської суб'єктивності, її специфіки та закономірностей, найважливішим засобом ціннісно-сміслового осягнення буття. В ньому

задається та осмислюється структура світу людини в усій багатоманітності форм його прояву та вираження.

Взаємозв'язок світогляду та мистецтва як художнього бачення світу обумовлений, на думку дослідників, зокрема В.Азархіна [5], Е.Володіна [57], В.Іванова [90], В.Мазепи [138], В.Малахова [139], О.Рудницької [216], В.Смікал [226], М.Ткач [245], Т.Шуртакової [274], спільністю властивого цим феноменам універсального способу опанування дійсності. Притаманна мистецтву здатність діалектично осмислювати людський досвід створює можливість залучення кожної людини до світу художньої реальності, що допомагає їй виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством в цілому. При цьому розширюється та збагачується індивідуальний досвід художнього світосприйняття індивіда, а його почуття, смаки та потреби набувають цілісності.

Таким чином, властива художньому світогляду установка на діалогічність, емпатійність, відкрите ставлення до світу і людей є життєво необхідними для самореалізації будь-якої особистості взагалі, а для педагога – в найбільшій мірі, особливо для викладача мистецьких дисциплін. Адже художній світогляд не тільки становить предметне, гностичне підґрунтя його професійної діяльності, але й визначає її аксіологічну та методологічну спрямованість.

З огляду на це, сучасні вітчизняні та зарубіжні концепції музично-педагогічної освіти, представлені в дослідженнях Е.Абдулліна [158], І.Мєдведевої [150], Г.Падалки [188], Л.Рапацької [205], О.Ростовського [213], О.Рудницької [215], О.Щолокової [279], Дж.Бентока [294], М.Гріна [297], П.Еббса [291], Б.Кріттендена [295], наголошують на необхідності формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики як базису їх художньо-естетичного досвіду, особистісної та професійної культури.

В центрі уваги цих дослідників знаходиться по суті метахудожній світогляд (Л.Закс) особистості, в якому об'єктом ціннісно-сислової рефлексії

стає сам світ мистецтва. Це зумовлене специфікою професійної діяльності вчителя музики, яка передбачає наявність у нього широкої мистецтвознавчої ерудиції в поєднанні з яскраво вираженим особистісним ставленням до явищ художньої культури, а також впевненим володінням методикою художньо-естетичного виховання учнів. Відповідно, така модифікація художнього світогляду містить у собі в знятому вигляді притаманний мистецтву зміст та особливий спосіб художнього відображення дійсності, що опановуються крізь своєрідну призму педагогічних завдань мистецької освіти.

З огляду на новітні інтеграційні процеси в галузі освіти урок музики в сучасній школі набуває статусу уроку мистецтва, мета якого, за Л.Рапацькою [205], полягає в формуванні загальної художньої культури школярів як важливого фактора їх гармонійного особистісного становлення. Відповідно комплекс завдань професійної підготовки майбутнього вчителя музики передбачає актуалізацію поліхудожнього та культурологічного контексту їх музично-історичних та музично-теоретичних знань, інтегрованих зі знаннями методики організації уроків музики та позакласних заходів.

Зазначене дозволяє зробити важливий в контексті нашого дослідження висновок щодо необхідності формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики, оскільки він обумовлює не тільки зміст, але й ціннісну спрямованість та методологію їх художньо-педагогічної діяльності. Підтвердженням цього стає також конкретизація *місця художнього світогляду в загальній структурі особистості вчителя музики*. Найбільш доцільною та продуктивною для педагогічного проектування останньої є, на наш погляд, ієрархічна концепція К.Платонова [195]. Ґрунтуючись на розробленій ним структурній моделі особистості, транспонуємо її на специфіку художньо-педагогічної діяльності вчителя музики із врахуванням провідних положень інших розглянутих нами теоретичних концепцій.

1. Художньо-педагогічна діяльність вчителя музики, безумовно, детермінується психофізіологічними особливостями: зокрема, динамічністю та

лабільністю процесів нервової системи, властивостями темпераменту. В цьому контексті доцільним буде підкреслити притаманний „художньому” типу людей [257], до яких за родовими ознаками своєї професії відноситься і педагог-музикант, високий рівень емоційного співпереживання та реагування на всі явища та впливи дійсності. По відношенню до музиканта ця властивість була особливо відзначена Б.Тепловим [243], який вважав, що „здатність емоційно відгукуватись на музику повинна становити центр музикальності” [243, с. 53-54]. Проте, ці біопсихічні передумови, на думку Л.Рапацької [205] не є визначальними, адже в процесі активної творчої діяльності вчитель може компенсувати типологічні особливості своєї нервової системи феноменологічними властивостями.

2. Серед психічних процесів, які обумовлюють здійснення вчителем музики художньо-педагогічної діяльності, дослідниками (В.Ражніков, Л.Рапацька, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, Г.Падалка та ін.) виокремлюються художнє сприйняття, художньо-педагогічне мислення, музична пам'ять, художня уява, емоційна реактивність та гнучкість. Вони дозволяють педагогу-музиканту опанувати явища художньої культури та здійснювати їх педагогічну інтерпретацію.

3. Художньо-педагогічний досвід вчителя музики базується на набутих ним знаннях, уміннях та навичках у сфері художньої та педагогічної діяльності, включає в себе мистецтвознавчу та психолого-педагогічну підготовку, виконавську майстерність, організаційно-комунікативні навички.

4. Художньо-педагогічна спрямованість як найвища підструктура особистості педагога-музиканта виступає в якості ціннісно-мотиваційної домінанти, інтегруючи особистісні художні нахили, смаки, інтереси вчителя музики з його науково-художнім світоглядом і гуманістичними переконаннями, забезпечуючи їх цілісність та спрямовуючи їх на справу формування художньої культури школярів.

Таким чином, художній світогляд вчителя музики являє собою форму синтезу, взаємопроникнення його об'єктивних наукових знань у сфері художньої культури та суб'єктивного їх осмислення з педагогічних та особистісно-світоглядних позицій. Це дозволяє розуміти його в якості диспозиції педагога-музиканта, однієї з провідних складових в системі смислової регуляції його професійної діяльності.

З'ясування місця та ролі художнього світогляду в загальній структурі особистості вчителя музики підтверджує його професійну значущість для останнього та актуалізує проблему формування цієї особистісної підструктури в процесі фахової підготовки студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. Це вимагає, відповідно до методології системного підходу, здійснення предметно-структурного та функціонального аналізу художнього світогляду вчителя музики.

Урахування вищевказаних феноменологічних характеристик художньо-світоглядної свідомості та окресленої специфіки сучасної музично-педагогічної практики дає підстави для визначення художнього світогляду вчителя музики **як узагальненої системи його мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що забезпечує ефективність його особистісної самореалізації в професійній діяльності.**

Це дозволяє представити *структуру художнього світогляду вчителя музики* як нерозривну єдність трьох компонентів: гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного. Модель структури художнього світогляду вчителя музики унаочнено на рис 1.2.

Змістом *гносеологічного компонента* структури художнього світогляду вчителя музики виступає наявна в нього художня картина світу, яка формується на основі опанованих творів мистецтва. Відповідно, вона, за визначенням дослідників Л.Закса [82], Р.Зобова [168], Б.Мейлаха [154], О.Мостепаненка [168], О.Рудницької [216], є синтезом узагальнених художніх образів, що

відображають у певних просторово-часових координатах різноманітні природні та соціальні явища в їх відношенні до людини.

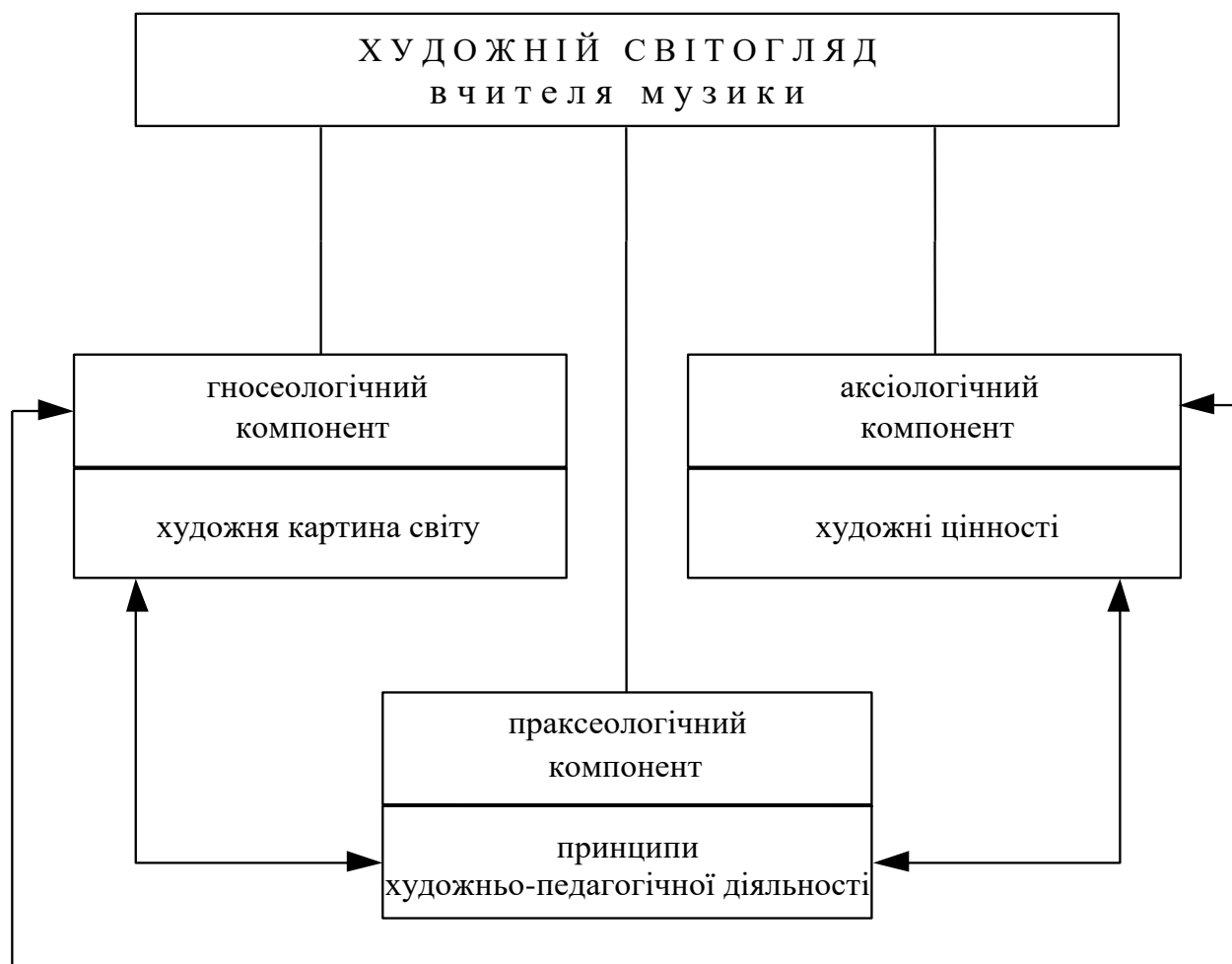


Рис.1.2. Структура художнього світогляду вчителя музики

Органічною складовою художньої картини світу, на думку названих науковців, є художня концепція людини. Специфіка її полягає в розкритті світоглядної проблематики через суб'єктивний внутрішній світ художніх персонажів, їх аналіз і систематизацію, створення художньої типології особистісного світосприйняття. Отже, якщо художня картина світу є образно-естетичною формою відображення процесу олюднення дійсності, то художня концепція особистості, як вважає О.Рудницька [216], фіксує основні етапи соціалізації індивіда, його залучення до світу культури.

Теоретичним підґрунтям художньої картини світу вчителя музики постає його мистецтвознавчий тезаурус, який складається в ході спеціалізованої загальнохудожньої освіти. Він містить, за О.Щолоковою [279]:

- фундаментальні поняття теорії та історії художньої культури, термінологічний апарат і лексику мистецтвознавчих наук (наприклад, „художній образ”, „жанр”, „стиль”, „драматургія” і т. ін.);

- закони та категорії, покликані розкривати зв'язки між різними видами мистецтва (наприклад, закон діалектичної єдності художнього змісту та форми, що діє в усіх видах мистецтва);

- загальні теорії художньої культури (типології культур, теорія „стилю епохи”, теорія циклічності в розвитку мистецтв, теорія домінуючого виду мистецтва і т. ін.).

Відповідно, обсяг та системність мистецтвознавчого тезаурусу зумовлюють ступінь усвідомлення вчителем музики основних закономірностей історичного становлення світової художньої культури, особливостей розвитку художніх жанрів, стилів, течій, напрямків, а також взаємодії та взаємовпливу різних видів мистецтв в контексті певних історичних періодів, що позначається на змісті та характері його художньо-педагогічної діяльності.

Отже, формування художньої картини світу як базису гносеологічного компонента художнього світогляду майбутнього вчителя музики передбачає не тільки опанування студентами певної кількості художніх творів, обізнаність в сфері категорій естетики, але й розуміння ними загальних ліній еволюції художнього мислення та світосприйняття людства, їх детермінантів.

Аксіологічний компонент структури художнього світогляду вчителя музики містить в собі систему його художніх цінностей. Вона конститується, за П.Соболевим [228], особистісним ставленням реципієнта до явищ художньої культури, яке виникає в результаті усвідомлення ним ідейного змісту різних творів мистецтва, сукупності наявних в них значень та смислів. Оскільки цей зміст об'єктивується митцями за допомогою “конструкту”, створеного з

естетично виразного матеріалу, то ціннісно значущими для реципієнта виявляються також і якості, що виникли в результаті розробки цього матеріалу: набір виражальних засобів, композиційна стрункість, драматургічна цілісність та завершеність художнього твору тощо.

Відповідно, художні цінності особистості – це результат духовного опанування творів мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми та функцій. Завдяки ним уможлиблюється позитивний (пізнавально збагачуючий, просвітницько-світоглядний, морально очищуючий, гармонізуючий, артотерапевтичний тощо) вплив художньої реальності на свідомість та життєву практику людини.

Оскільки цінність є категорією, що характеризує значущість для суб'єкта певних об'єктів та явищ, то в художньо-естетичній сфері, як і в інших областях ціннісної орієнтації людини, поняття “цінність” співвідноситься з поняттям оцінки. Художня оцінка творів мистецтва здійснюється на основі критеріїв їх змістової та естетичної значущості для реципієнта. Вона є заключною ланкою, підсумком процесу художнього сприйняття, в якому предмет пізнається в діалектиці його зовнішньої та внутрішньої форми. Однак художня оцінка зумовлюється не тільки властивостями цього предмета, але також рівнем художньої освіченості реципієнта, наявністю в нього відповідного досвіду, суб'єктивними установками тощо. Внаслідок цього оцінка художнього явища може характеризуватися як кваліфікована або дилетантська, глибока або поверхнева, об'єктивна або суб'єктивна.

Об'єктивним критерієм оцінки особистістю творів мистецтва постають, як правило, визнані художньо-естетичні ідеали – класичні зразки художньої творчості. Вони є образом належної та бажаної художньої цінності, узагальненням мистецької практики людства різних історико-культурних епох. Виявлення художньо-естетичних ідеалів особистості дозволяє зробити висновок про її мистецтвознавчу ерудицію, характер її інтересів, ставлення до світу, особливості її пізнавальної та практичної діяльності.

Суб'єктивним критерієм оцінки твору мистецтва є художній смак – здатність людини на основі почуття задоволення або незадоволення диференційовано сприймати та оцінювати різноманітні продукти художньої творчості. Індивідуальний художній смак, за Г.Падалкою [188], являє собою естетичну установку, що формується в мистецькому досвіді людини, опосередковуючи кожне нове художнє сприйняття та переживання. Якість художнього смаку визначається тим, якою мірою виражена в ньому суб'єктивна оцінка відповідає об'єктивній художній цінності. Кількісною характеристикою смаку вважається ступінь його розвиненості або нерозвиненості, широти або вузькості. Розвиненість визначається глибиною осягнення художніх цінностей, здатністю виявляти багатство притаманних їм значень. Широта або вузькість художнього смаку залежить від того, якою мірою людина здатна емоційно оцінити художні цінності різних епох, національних культур, створювані в різних видах та жанрах мистецтва.

Отже, формування аксіологічного компонента художнього світогляду майбутнього вчителя музики, представленого художніми цінностями останнього, передбачає актуалізацію його суб'єктивного емоційно-сміслового ставлення до творів мистецтва, розвиток індивідуальних художніх смаків на основі об'єктивних естетичних ідеалів.

У визначенні змісту *праксеологічного компонента* структури художнього світогляду вчителя музики ми спиралась на позицію таких науковців, як Р.Арцишевський [13], Н.Соболева [229], О.Спіркін [233], В.Черноволенко [262], В.Шинкарук [268]. Вони спільні в розумінні праксеологічного компонента світогляду особистості як сукупності узагальнених принципів, що становлять нормативно-регулятивне підґрунтя її життєдіяльності.

Принципи трактуються у “Філософському енциклопедичному словнику” [250] як “внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні і теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності” [250, С. 519]. Основою принципів є “узагальнене, абстраговане на основі практичної

діяльності, достовірне знання про способи взаємодії з різними об'єктами” [229, С.28].

Вищеназвані дослідники також підкреслюють, що світоглядні принципи “визначають методологічні та соціальні орієнтації суб'єкта в процесі його діяльності у тих сферах дійсності, в які він включений” [229, С.28]. Це дозволяє нам прийняти позицію зазначених науковців і розглядати в якості змісту праксеологічного компонента структури художнього світогляду вчителя музики принципи його художньо-педагогічної діяльності.

Розкриття сутності принципів художньо-педагогічної діяльності вчителя музики як світоглядного базису його професійної активності передбачає висвітлення педагогічних та художніх аспектів останньої. Художньо-педагогічна діяльність вчителя музики, за свідченням дослідників [14; 142; 150; 158; 181; 187; 205; 211], інтегрує в собі декілька професійних граней: педагогічну, музикознавчу, мистецтвознавчу, виконавську, просвітницьку тощо. Творчий характер цієї діяльності визначається єдністю в її змісті двох продуктивних процесів: творення уроку мистецтва та формування особистісних якостей учнів.

Слід зазначити, що глибинна спорідненість педагогічної та художньої сфер закладена вже в самій природі мистецтва, спрямованого на досягнення та розвиток людської особистості. Тому, як зазначають дослідники Е.Абдуллін [158], Л.Горюнова [70], І.Медведева [150], В.Орлов [183], загальний дидактичний принцип відповідності методів навчання змісту освіти набуває в професійній діяльності вчителя музики специфічного виразу через тотожність сутнісної якості предмету (в нашому випадку – мистецтва, зокрема, музики) та методу (відповідно – художнього) його викладання.

З огляду на це, доцільним, на нашу думку, є проведення аналогії між праксеологічними компонентами художнього світогляду митця та вчителя музики. Так, у художника, як зазначалось вище, він представлений творчим методом (правилами та прийомами використання певного набору засобів

художньої виразності), який виступає інструментом втілення в творі мистецтва його художнього світоуявлення, світорозуміння, світовідчуття.

Для вчителя музики його художньо-педагогічним твором, „продуктом” його професійної діяльності є урок мистецтва. Відповідно, останній стає для педагога не тільки моментом передачі учням своїх художніх знань, але й можливістю вираження свого особистісного художнього світорозуміння та світовідчуття. Саме це, на думку багатьох сучасних теоретиків та практиків освіти (І.Зязюн, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Рапацька, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), є запорукою успішності педагогічної діяльності викладача мистецьких дисциплін. Способом реалізації зазначеного виявляється його індивідуальний творчий метод, який народжується в діалектичному поєднанні художніх та педагогічних впливів. Отже, викладання музики як художньо-педагогічна діяльність постає аналогічним художній діяльності митця пошуком максимально виразної художньо-естетичної організації свого продукту (уроку) з метою оптимального впливу на свідомість учнів.

У зв'язку з цим особливої важливості, як зазначає В.Орлов [183], набуває актуалізація в професійній підготовці майбутніх вчителів музики принципу *художності*. Адже саме художнім виконанням та експресивним словесно-образним поясненням музичних творів вчитель мобілізує увагу учнів, викликає в них зацікавленість мистецтвом. Таке проникнення в художній світ твору спрямоване, в кінцевому рахунку, на організацію морально-естетичного, катарсичного переживання учнями впливу мистецтва як актуального художнього відкриття ними життєвих цінностей та смислів.

З огляду на вищесказане для нашого дослідження є також цілком прийнятною позиція Л.Масол [143], Г.П.Шевченко [185] та О.Щолокової [279], які виокремлюють в своїх наукових працях такі принципи художньо-педагогічної діяльності вчителя музики: історизм у вивченні явищ художньої культури в поєднанні з постійним зверненням до сучасності; опора на творчий

метод митців; урахування аксіологічної функції мистецтва; єдність особистісного, діяльнісного та діалогового підходів у педагогічному керівництві художньо-естетичним розвитком учнів; комплексність використання різних видів мистецтва; полікультурність; естетичний принцип відбору історико-культурного матеріалу з опорою на класичні художні твори; принцип художньої домінанти; поєднання теоретичного мистецтвознавчого та конкретного історико-культурного матеріалу; емоційне стимулювання процесу сприйняття мистецтва.

Усі вищезазначені принципи формуються на основі мистецтвознавчого тезаурусу студентів, їх емоційно-ціннісного ставлення до явищ художньої культури та розуміння ними психолого-педагогічних закономірностей ефективної педагогічної взаємодії з учнями. Відповідно, принципи художньо-педагогічної діяльності як зміст праксеологічного компонента художнього світогляду вчителя музики постають водночас і своєрідною квінтесенцією художнього досвіду останнього, і вихідними засадами в реалізації різних аспектів його професійної активності, забезпечуючи їх концептуальні взаємозв'язки.

Таким чином, цілісна структура художнього світогляду вчителя музики представлена єдністю гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів, предметний зміст яких визначається художньою картиною світу, системою художніх цінностей та принципами художньо-педагогічної діяльності.

Системний підхід до дослідження художнього світогляду майбутнього вчителя музики вимагає доповнення предметно-структурного аналізу *процесуально-функціональним*. Узагальнення результатів існуючих досліджень художнього світогляду особистості [74; 82; 98; 128; 139; 154; 205; 216] дозволяє виокремити акумулятивну, комунікативну, смислоутворюючу, регулятивну та інтегративну його функції в професійній діяльності вчителя музики.

Акумулятивна функція художнього світогляду обумовлена наявністю в ньому в стислому вигляді всього мистецького досвіду особистості. Ця інформація концентрується в систематизованих, гранично ємких уявленнях про образи мистецтва, основні естетичні категорії та принципи різних видів художньої діяльності.

Комунікативна функція реалізується через здатність художнього світогляду бути підґрунтям, а в деякій мірі також формою і засобом спілкування між людьми. Вона забезпечує ефективну взаємодію вчителя музики з учнями, реалізує механізм їх культурної самоактуалізації, що повинна сприяти конструюванню професійної свідомості педагога та особистісному зростанню дітей.

Смислоутворююча функція художнього світогляду виокремлюється багатьма дослідниками природи мистецтва, зокрема Ю.Афанасьєвим [18], М.Бахтіним [22], Л.Виготським [60], О.Леонтєєвим [127], Д.Леонтєєвим [128], В.Малаховим [139], М.Щербініним [277] та ін. Вони вважають, що в процесі художнього сприйняття відбувається зустріч реципієнта з різноманітними смисловими моделями світовідношення. Це сприяє розвитку та збагаченню форм осмислення людиною дійсності, що позначається на змісті та характері її життєдіяльності.

Регулятивна функція художнього світогляду майбутнього вчителя музики виражається у впливі на ставлення останнього до світу, інших людей та до самого себе, а також визначає методологічну спрямованість його професійної діяльності.

Інтегративна функція художнього світогляду особистості проявляється в тому, що він стає змістовною основою, на якій об'єднуються різні форми життєдіяльності вчителя музики. Вона забезпечує цілісність процесу розвитку його особистісної та фахової культури, дозволяє синтезувати художні та педагогічні знання відповідно до концепції власного життя та професійної діяльності.

Таким чином, функціональне значення художнього світогляду педагога-музиканта полягає, перш за все, в побудові останнім особистісної концепції-моделі взаємодії з художньо-педагогічною дійсністю як невід'ємною складовою художньої культури і всього соціокультурного простору.

Актуалізована значущість художнього світогляду як важливого підґрунтя цілісності особистісно-професійної культури майбутніх вчителів музики зумовлює необхідність виявлення психолого-педагогічних основ його формування в процесі фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

1.2. Педагогічний потенціал культурологічного підходу в процесі формування художнього світогляду студентів вищих навчальних закладів

Проведений теоретичний аналіз сутності, змісту та структури художнього світогляду особистості виявив інтегральну природу останнього, зумовлену єдністю його гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів. З огляду на це, в контексті теоретичного та практичного вирішення проблеми формування художнього світогляду майбутніх учителів музики постає потреба обґрунтування такого педагогічного підходу, який уможлиблює необхідну цілісність становлення вказаної особистісної підструктури. Одним з оптимальних шляхів ефективної реалізації зазначеного є, на наш погляд, реалізація культурологічного підходу в організаційно-методичному забезпеченні професійної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих навчальних педагогічних закладів.

Культурологічний підхід є особливою стратегією наукового пізнання, сутність якої полягає в акцентуванні культурного ракурсу в дослідженні об'єктів, процесів і явищ дійсності з метою отримання цілісної картини світу,

осягнутої крізь призму соціокультурних смислів людського існування [62]. Відповідно, трактування культурологічного підходу в контексті педагогічної науки орієнтує на формування людини як суб'єкта культури, здатного до опанування та відтворення ціннісно-сміслового досвіду минулих поколінь, а також до свідомої культуротворчої діяльності.

Розуміння культурологічного підходу як провідної методологічної засади сучасної освітньої парадигми представлене в науковому доробку А.Валицької [48; 49], Г.Гайсіної [62], В.Доманського [77], І.Зязюна [87], В.Маслова [141], Л.Масол [145], Л.Настенко [175], О.Рудницької [215], О.Шевнюк [265], О.Щолокової [279; 280] та ін. Ці дослідники підкреслюють актуальність та доцільність впровадження культурологічного підходу в педагогічне управління становленням продуктивного типу особистості, здатної до самовизначення та творчого самоздійснення в суспільстві, в професії, в культурі. Адже логіка культурологічного підходу в освіті полягає в прагненні вивчати світ людини в контексті смислів її культурного буття. Це сприяє інтеріоризації особистістю наявних культурних цінностей та актуалізує її індивідуальний потенціал щодо самореалізації в соціокультурному просторі.

Принципова орієнтація культурологічного підходу на цілісне осягнення досвіду людства в єдності його раціональних, емоційно-ціннісних та практичних складових дозволяє, на нашу думку, здійснювати цілеспрямоване педагогічне керівництво формуванням художнього світогляду майбутніх учителів музики відповідно до окресленої інтегральної сутності цієї особистісної підструктури. Обґрунтування правомірності зазначеного підходу передбачає виявлення психологічних детермінант розвитку та функціонування художнього світогляду особистості, розуміння яких є необхідною передумовою організації формуючих педагогічних впливів.

Аналітичне вивчення наукового доробку з окресленого питання дозволило нам виокремити такі парадигми у визначенні психологічних механізмів становлення світогляду особистості:

- 1) ціннісна;
- 2) системна.

Ціннісна парадигма (Г.Залесський, Д.Леонт'єв, О.Леонт'єв, Б.Мещеряков, С.Рубінштейн) ґрунтується на виявленні залежності процесів формування світогляду особистості від набутого нею ціннісно-сміслового досвіду. На думку представників цього підходу, світогляд особистості відтворює явища дійсності, перш за все, в їх смислових зв'язках, оскільки являє собою форму синтезу, взаємопроникнення об'єктивних цінностей та суб'єктивного їх осмислення. Відповідно, світогляд забезпечує координацію суб'єктивних відношень особистості до світу – ціннісних орієнтацій, смислових установок, мотивів діяльності. В процесі раціоналізації особистісних переживань, який базується на рефлексивних механізмах свідомості, стає можливим вирішення так званих “задач на смисл” (О.М.Леонт'єв). Завдяки цьому відбувається процес ієрархізації мотивів діяльності, що дозволяє людині орієнтуватись в різноманітних ситуаціях універсальної життєвої практики та духовному самовизначенні.

На зазначених засадах Г.Залесським [83] було здійснене експериментальне вивчення проблеми цілеспрямованого формування світоглядних орієнтацій особистості. Це дослідження показало, що утворення особистісних переконань та вироблення цілісної світоглядної позиції відбувається через інтеріоризацію зовнішньої ціннісно забарвленої практичної діяльності.

У межах *системної парадигми* науковцями (Л.Виготський, Л.Божович, Н.Менчинська, Т.Мухіна, К.Платонов та ін.) також аналізується роль теоретичного мислення та ціннісно-сміислової рефлексії у становленні світогляду індивіда. Однак, перш за все, акцентується зв'язок цього процесу з особливостями розвитку цілісної особистості. Дослідники визначають місце світогляду в структурі особистості у взаємодії з усіма іншими підструктурами, підкреслюючи його провідне значення для формування домінуючих мотивів та

спрямованості людини. Це дозволяє їм розглядати світогляд як детермінанту головних вікових новоутворень та психологічної динаміки особистості в цілому. Взаємозалежність становлення світогляду та загального розвитку особистості обумовлюється тим, що обидва ці процеси ґрунтуються на цілісному функціонуванні трьох нерозривних в своїй єдності сфер людської психіки:

- інтелектуальної (знань, уявлень, понять тощо);
- емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої дійсності, яке визначає спрямованість особистості;
- дієво-практичної, яка впливає на активність реалізації знань та смислових установок людини в її життєдіяльності [59].

Відповідно, сутність психологічного механізму функціонування світогляду особистості розкривається представниками системного підходу через характеристику когнітивних, афективних та коннотативних (поведінкових) аспектів психіки.

Так, когнітивні процеси в світогляді особистості представлені мисленням як відображенням об'єктивного світу в його суттєвих зв'язках та відношеннях. У сучасних психологічних дослідженнях мислення розуміється як одна з найбільш складних форм аналітико-синтетичної діяльності, що являє за своїми нервово-фізіологічними механізмами процес утворення асоціацій між різними клітинами кори головного мозку. Б.Ананьєв [7], Л.Виготський [59], О.Леонтьєв [127], С.Рубінштейн [214] доводять, що мислення є результатом інтеріоризації та специфічного перетворення зовнішньої практичної діяльності. На думку психологів, сутність мислення як пізнавального процесу полягає в співвіднесенні даних відчуттів і сприйняття щодо явищ дійсності та виявленні (через операції аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, класифікації та узагальнення) їх нових абстрактних властивостей та глибинних закономірностей.

Продуктом та змістом мислення є поняття, що завжди функціонують в реальній діяльності в єдності та взаємопроникненні з наочними уявленнями. Наочні моменти включаються в мисленнєвий процес у вигляді схем, образів або слів. Відповідно, мислення диференціюється на види залежно від засобів та рівнів узагальнення, а також від ступеня активності суб'єкта мислення. Пізнавальна діяльність ініціюється через виникнення проблемної ситуації, психологічна структура якої містить пізнавальну потребу та невідоме знання як предмет цієї потреби. Характер та активність пізнання визначаються інтелектуальними можливостями людини, які, в свою чергу, зумовлюються її творчими здібностями та досвідом.

Важливими в контексті завдань нашого дослідження є висновки Ж.Піаже [192] про залежність пізнавальних процесів та інтенсивності розвитку інтелекту індивіда від здатності останнього структурувати певну інформацію в сукупності власних моделей особистісних знань. Внаслідок такої самоорганізації інтелектуальних структур підвищується рівень усвідомлення та систематизації поглядів людини, а також можливість їх артикульованого викладу, що набуває особливої ваги в професійній підготовці майбутніх педагогів.

Психологічна характеристика мислення буде неповною без виявлення ролі в ньому емоційних процесів, адже будь-яка діяльність завжди супроводжується оціночним ставленням до неї суб'єкта. Емоції виконують функцію внутрішніх сигналів, які інформують про можливість успішної реалізації потреб людини. В контексті нашого дослідження особливого значення набувають ідеї Л.Виготського [59], В.Зінченка [85], О.Леонт'єва [127] та С.Рубінштейна [214] щодо єдності інтелекту та афекту. Названі науковці стверджують, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності. Адже для того, щоб знання переросли в переконання, органічно увійшли в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, вони повинні стати для неї значущими.

Завдяки механізму емоційного закріплення пізнавального досвіду суб'єкта здійснюється також регуляція його дій в різноманітних сферах діяльності. Тобто афективні процеси виступають джерелом спонукально-мотиваційних та вольових, які спрямовують активність особистості, відповідаючи за цілепокладання та поведінкові реакції останньої. Таким чином, у світогляді на основі емоційно забарвлених, особистісно цінних знань відбувається свідоме формування програм та принципів діяльності індивіда.

Отже, в психологічній структурі світогляду особистості представлені в єдності інтелектуальна, емоційна та вольова сфери. Однак в силу вікових та індивідуальних особливостей розвитку суб'єкта становлення цих компонентів здійснюється нерівномірно. Наприклад, формування системи цінностей відбувається з деяким випередженням становлення цілісного світогляду [179]. Адже процес кристалізації ціннісних орієнтацій починається ще в дошкільному віці під впливом сімейного виховання та інших факторів, тоді як гносеологічний компонент світогляду, підґрунтям якого є наявність певної суми знань, вміння абстрактно мислити і узагальнювати, складається переважно в період навчання у середніх та вищих закладах освіти. Цим зумовлюється складність педагогічного керівництва процесом формування світогляду, оскільки раціональне опанування певними знаннями та ідеалами не гарантує їх особистісного прийняття індивідом.

Внаслідок вищезазначеного в педагогічній науці дослідниками, зокрема М.Ашманісом [19], Л.Бондаренко [40], В.Долгих [186], В.Лисим [134], В.Мовчан [166], Е.Моносоном [167], Н.Никаноровою [179], К.Шуртаковим [273], поставлена проблема організаційно-методичного забезпечення *цілісного* підходу до формування світогляду особистості на основі комплексного розвитку всіх його компонентів, зумовленого єдністю функціонування їх психологічних механізмів.

Представлений аналіз психологічного механізму формування світогляду особистості дозволяє зробити висновок, що в якості такого підходу повинен

розглядатись культурологічний. Обґрунтування доцільності зазначеного підходу у вирішенні завдань нашого дослідження потребує розкриття конкретних психологічних аспектів формування художнього світогляду майбутніх учителів. Це передбачає виявлення сутності когнітивного, афективного та конннативного механізмів свідомості в специфічному контексті художнього світогляду особистості, а також індивідуально-психологічних детермінант становлення останнього в студентському віці.

Аналіз доробку психологічної науки з проблем художньої свідомості [5; 60; 78; 116] свідчить, що художній світогляд особистості формується на посткомунікативному етапі художнього сприйняття в результаті раціоналізації художньо-естетичних переживань. Виокремлення дослідниками в художньому світогляді когнітивного, афективного та конннативного компонентів демонструє структурну та функціональну залежність феномена художньої свідомості від базисних загальнопсихічних – інтелектуальних та емоційно-вольових – структур [116, с. 72-74]. Так, когнітивні процеси в художньому світогляді представлені художнім мисленням, афективні – художнім переживанням, конннативні – диспозиційними принципами художньої (творчої та рецептивної) діяльності.

У наукових дослідженнях, присвячених аналізу природи художнього мислення [82; 86; 116; 125; 150; 207], сутність цього феномена розкривається через діалектику в ньому інтелектуального та емоційного. Це пов'язане з тим, що в художньому мисленні предметна інформація про світ поєднується з суб'єктивним оціночним ставленням до нього. Субстратом такого специфічного способу відображення є художній образ, який є своєрідною абстракцією, що виникає в сполученні найвищої форми чуттєвої конкретності з узагальненням закладеного в ній логічного змісту.

Системоутворюючими властивостями художнього мислення є асоціативність та метафоричність, які виявляють його щільний зв'язок з пам'яттю та уявою. Так, асоціативний механізм дозволяє співвідносити

предмети та явища оточуючого світу на основі їх суміжності, подібності, контрасту або хронологічної послідовності, конструюючи їх нові нетривіальні зв'язки. Відповідно, активність художнього мислення особистості значною мірою залежить від багатства її асоціативного фонду, що являє собою систему образів минулого досвіду, сформованого життєвими та художніми враженнями.

На основі асоціацій, аналогій та порівнянь в художньому мисленні реалізується метафоричне бачення дійсності. В смисловій структурі останнього співіснують пряме та переносне значення явищ. В їх діалектиці відбувається “самозародження” художньої мікромоделі індивідуального бачення світу [116]. Акцентування в метафоричних образах певних рис об'єктів стає характеристикою креативності внутрішнього світу суб'єкта художнього мислення.

Важливого значення в контексті нашого дослідження набувають також наукові положення І.Медведевої [150] щодо ролі понять в художньому мисленні. Вона, наголошуючи на необхідності мобілізації мисленнєвих процесів в художньому сприйнятті, виокремлює в художньо-пізнавальній діяльності два плани. З одного боку, здійснюється осмислення реальності в категоріях художньої свідомості та виявляється ідейно-концептуальний зміст художнього твору. З іншого – фіксуються особливості його композиційної структури, сукупність використаних засобів виразності, загальний стильовий образ, в цілому технологічні характеристики останнього. Виокремлені дослідницею позиції становлять підґрунтя переходу в художньому мисленні від стихійно-емоційного до свідомого аналітичного сприйняття творів мистецтва, що є одним з провідних завдань художньо-естетичного виховання учнів в контексті професійно-педагогічної діяльності вчителів музики.

Таким чином, функція когнітивних процесів у художньому світогляді особистості полягає в специфічному осмисленні явищ мистецтва, виявленні їх сутності, закономірностей та виокремленні на цій основі узагальнюючих понять. Але повноцінна їх реалізація нерозривно пов'язана з дією афективних

механізмів психіки. Адже саме через переживання вибудовується особистісне художнє ставлення реципієнта до творів мистецтва, яке стає основою аксіологічного компонента його художнього світогляду.

Психологічним підґрунтям становлення системи художніх цінностей особистості є діалектична взаємодія двох тенденцій у сприйнятті творів мистецтва – емпатійного співпереживання та безпосереднього споглядання.

Емпатія та притаманний їй механізм ідентифікації створюють “ефект присутності”, “занурення” та “співучасті” реципієнта в життєвих ситуаціях, що представлені в художніх творах. Відсторонене споглядання художньої реальності ініціює протилежний “ефект відчуження”, мета якого – осягнути змістовність художньої форми. Споглядання та співпереживання є нерозривними процесами, в яких суб’єктивність почуттів реципієнта поєднується з об’єктивними художньо-естетичними оцінками мистецьких творів. Опосередковуючи один одного, вони створюють те “стереоскопічне” або бінарне бачення мистецтва, яким, за Є.Крупніком [116], визначається дійсно художнє ставлення до нього.

На основі художнього мислення та художнього переживання формується художня диспозиція особистості, що становить коннатований компонент художнього світогляду. Диспозиція як фіксована установка є психологічним механізмом, що керує процесами діяльності відповідно до спрямованості особистості. Вона являє собою латентну готовність до певних поведінкових реакцій в конкретних ситуаціях [284]. Отже, художня диспозиція визначає динамічні, змістові та методологічні характеристики процесів творення, сприйняття, інтерпретації та виконання особистістю художніх творів. Така багатоаспектність індивідуальних способів художньо-пізнавальної діяльності вимагає особистісної зорієнтованості педагогічного забезпечення процесу формування художнього світогляду майбутніх учителів, Це уможлиблюється в контексті культурологічного підходу, інтегральність, ціннісно-сміслова та

діяльнісна спрямованість якого є глибоко адекватними *психофізіологічним особливостям студентського віку*.

Зокрема, важливого значення в контексті нашого дослідження набувають висновки О.Белкіна [23], В.Ларцева [123], М.Обозова [180], щодо становлення в студентському віці системної форми культурної рефлексії, яка ґрунтується на притаманних зазначеному періоду людського життя особливостях та параметрах функціонування психічних механізмів свідомості. Зростання наукової та загальнокультурної інформованості, актуалізація зв'язків логічного мислення з образними компонентами та практикою життєдіяльності, усталення особистісного ціннісного ставлення суб'єкта до дійсності визначають інтегральний характер відображення ним цілісного соціально-культурного простору, результатом чого є становлення світогляду як інтрапсихічного новоутворення даного щабля онтогенетичного розвитку індивіда.

Так, особливої актуальності набувають в даному віці питання смислу життя, призначення людини, виявлення специфіки власного "Я", свого місця в системі суспільних відносин і в світі в цілому. Юнак знаходиться в пошуках "формули", яка б одразу розкрила йому і сенс власного існування, і перспективи розвитку всього людства. Серйозна зацікавленість молоді етичними, екзистенційними проблемами, психологією самопізнання та самовиховання стимулює її інтерес до художніх творів, присвячених осмисленню сутності людського буття, що опосередковано призводить до суттєвого розширення її художнього світогляду.

Слід зазначити, що інтерес до світоглядних проблем поєднується в цьому віці з прагненням реалізовувати свої переконання в практичних діях та вчинках, які регулюються цілями та завданнями, зверненими не тільки до теперішнього, але й до майбутнього. Отже, саме в цей період розвивається тенденція до узагальнення, глибокого внутрішнього синтезу наявних у молодій людини теоретичних знань, кристалізуються її цінності, вибудовуються принципи життєдіяльності.

Утворення цілісності інтелектуальних структур, системності рефлексії, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, дозволяють визначати студентський вік в якості одного з центральних періодів становлення художнього світогляду майбутніх учителів музики. Адже зміст їх фахової освіти, своєрідність культурного середовища вищого навчального закладу також стають одними з найважливіших факторів формування їх мистецьких знань, художніх цінностей та принципів художньо-педагогічної діяльності.

З огляду на це слід підкреслити, що ефективність культурологічного підходу як засобу формування художнього світогляду майбутніх учителів музики зумовлюється не тільки, як показано вище, психофізіологічними особливостями студентського віку, але й специфікою організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах в умовах його реформування та євроінтеграції. Це підтверджує аналіз науково-педагогічних досліджень, присвячених організаційно-методичному забезпеченню формування цілісного світогляду студентів в системі професійної підготовки.

Теоретичне обґрунтування педагогічних аспектів формування світогляду особистості у вітчизняній науці було здійснене М.Ашманісом [19], Е.Моносзоном [167], Р.Правдіком [251], Р.Роговою [203], К.Шуртаковим [273] та ін., які акцентували необхідність цілісного впливу на інтелектуальну, емоційну та дієво-практичну сферу людини як головної умови ефективного керівництва процесом становлення її світогляду в процесі її навчання в освітніх закладах. Пошук оптимальних шляхів реалізації зазначеного здійснювався названим дослідниками на методологічних засадах особистісно-діяльнісного підходу.

Зазначені позиції стали підґрунтям сучасних педагогічних досліджень у сфері формування світогляду студентської молоді. Так, в контексті вимог нормативної освітньої документації, зокрема Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)” щодо “формування в молоді та дітей

світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури” [186, с.15] науковцями-педагогами В.Лисим [134], Ю.Руденко [186], С.Синяковим [225], Е.Сластенко [225], В.Шпаком [186], В.Щедриним [275], С.Щербой [275], Л.Яроцьким [290], А.Яртись [134], наголошується необхідність надання всьому навчально-виховному процесу світоглядної спрямованості.

З огляду на це, в загальних методичних рекомендаціях з формування світогляду студентської молоді [186] дослідниками окреслюються головні завдання навчальної та позааудиторної роботи, які полягають у реалізації системного підходу в оволодінні змістом освіти, постійній інтеграції знань в єдину наукову картину світу з акцентуванням українознавчих та загальнолюдських духовних цінностей, стимулюванні самостійної дослідницько-пізнавальної діяльності молоді. В якості етапів формування світогляду студентів зазначені дослідники виокремлюють послідовність педагогічного керівництва становленням його інтелектуально-логічних, емоційно-моральних та практично-вольових компонентів. Особлива увага приділяється художньо-естетичному вихованню як засобу гармонізації внутрішнього світу студентів, поєднання понятійних та образних механізмів мислення, узагальненого осягнення сутності життєвих явищ, що є важливим в контексті нашого дослідження.

Практичним втіленням зазначених позицій стають сучасні науково-педагогічні дослідження, присвячені формуванню світогляду молоді за допомогою інтегрованих навчальних дисциплін суспільствознавчої та людинознавчої спрямованості. Зокрема, заслуговують на увагу теоретичні та практичні здобутки в цій сфері Р.Арцишевського [12], М.Арцишевської [11], Є.Дурманенко [80], якими розроблені інтегровані курси “Людина і світ” та “Світ, людина, суспільство”. Продуктивний потенціал запропонованого ними інтегративного підходу дозволяє подолати дидактоцентризм традиційного навчання на основі оволодіння науково-теоретичним, духовно-практичним,

художнім способами пізнання, які сприяють становленню цілісного світосприйняття особистості. Логічною та духовною домінантою зазначених навчальних курсів стає людина як інтегрований об'єкт вивчення, а їх структурна організація відображає загальні закони духовно-практичного опанування світу з урахуванням вікової специфіки світоглядного становлення особистості. [80]. Підкреслюючи результативність інтеграційних процесів щодо формування світогляду особистості в процесі навчання, дослідники особливо наголошують на необхідності підкріплення пізнавальної діяльності емоційно-ціннісним ставленням до неї, що є повністю прийнятним для нашого дослідження.

Особливого значення в контексті завдань останнього набувають наукові праці О.Івушкіної [95], Є.Ісаєвої [93], М.Клепар [105], В.Смікал [226], М.Ткач [245], Т.Шуртакової [274] та ін., присвячені проблемі формування світогляду студентської молоді засобами мистецтва, а також педагогічні дослідження В.Дряпіки [79], Н.Миропольської [162], О.Олексюк [181], Г.Падалки [188], О.Рудницької [215], О.Шевнюк [265], О.Щолокової [280], в яких окреслене питання знайшло своє опосередковане відображення.

Зазначені дослідники експериментально доводять ефективність педагогічних впливів на становлення світоглядної культури майбутніх учителів за допомогою поглибленого аналітичного вивчення творів художньої літератури (Є.Ісаєва), опанування народно-пісенної творчості (М.Клепар), самодіяльної художньо-виконавської та просвітницької діяльності (Т.Шуртакова), застосування комплексу мистецтв (В.Смікал), акцентування ціннісно-сміслових домінант в інтерпретації художніх творів (О.Івушкіна, М.Ткач).

Проте слід констатувати, що продуктивний потенціал організаційно-методичного забезпечення процесу становлення світогляду студентів засобами мистецтва в зазначених дослідженнях орієнтований переважно на розвиток окремих його складових: світовідношення, світосприйняття, інтегрованої

художньої картини світу, гуманістичних ціннісних орієнтацій, національної самосвідомості тощо. Зазначена однобічність підходів до формування художнього світогляду особистості входить у суперечність з доведеною науковцями цілісністю функціонування його психологічного механізму. Подолання виявленої суперечності вирішується шляхом реалізації принципів культурологічного підходу в організаційно-методичному забезпеченні формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики, оскільки вони дозволяють гармонізувати окреслені педагогічні впливи з конкретизованою метою цілісного розвитку названої особистісної підструктури останнього.

Теоретичний аналіз науково-педагогічних досліджень з проблем культурологічного підходу [48; 62; 84; 141; 175; 217; 265; 279] дозволяє виділити такі його основні *принципи*:

- *культуровідповідності*, який передбачає врахування контексту сучасного соціокультурного простору, ціннісних пріоритетів та культурного рівня студентів;
- *особистісної орієнтації*, який спрямований на гармонійний розвиток та ефективну самореалізацію особистості майбутніх учителів у процесі художньо-педагогічної освіти;
- *аксіологізму*, який полягає в актуалізації емоційно-ціннісного ставлення студентів до явищ художньої культури;
- *діалогізму*, який визначає суб'єкт-суб'єктний характер художньо-педагогічної діяльності;
- *полікультурності*, який уможлиблює культурну ідентифікацію особистості через опанування художніх традицій різних культур;
- *інтегративності*, який сприяє становленню системного культурологічного мислення та багатовимірної художньої картини світу студентів;

- *діяльності*, який вимагає орієнтації навчально-творчої активності майбутніх учителів музики на ситуації подальшої професійної діяльності.

Конкретизація вищезазначених концептуальних принципів культурологічного підходу дозволяє стверджувати, що він ґрунтується на провідних методологічних засадах гуманістичної педагогіки, які цементуються ідеєю антропоцентризму, що проголошує людську особистість найвищою, унікальною цінністю, головним суб'єктом творення культури.

Відповідно, сутність культурологічного підходу визначається, перш за все, акцентуванням ціннісно-сміслового контексту культурного досвіду людства в розкритті змісту навчальних предметів та їх організаційно-методичному забезпеченні. Тому однією з провідних методологічних позицій культурологічного підходу стає *принцип культуровідповідності* освіти, який передбачає нерозривний зв'язок останньої з культурою. Він орієнтує, зокрема, на врахування специфіки конкретного національного середовища, пізнавальних та ціннісних пріоритетів студентів, особливостей їх загальнокультурного розвитку. Це дозволяє здійснювати педагогічне керівництво формуванням художнього світогляду майбутніх учителів музики як концентрованого відображення художньої культури людства відповідно до принципів суб'єктної парадигми освіти, покликаної забезпечити продуктивну самореалізацію в соціокультурному просторі індивідуального потенціалу кожної людини.

Суб'єктна спрямованість освіти передбачає її *особистісну зорієнтованість*, що також є визначальним принципом культурологічного підходу. Проблематика особистісно орієнтованого навчання, яка розроблялась теоретиками і практиками освіти О.Бондаревською [37], О.Пехотою [190], О.Рудницькою [215], І.Якіманською [286] та іншими, ґрунтується на необхідності зміщення акцентів з розуміння освіченості людини як кількості опанованих нею знань на ступінь її особистісної самореалізації як процесу і результату її освіти. Згідно з цим, оволодіння власне предметним змістом

освіти, за О.Рудницькою [215, с.23], набуває якісно нового спрямування – не як самоцілі, а як засобу розвитку внутрішнього світу людини, її власного “Я”.

Відповідно до нових освітніх ідеалів, що орієнтують на формування особистісних якостей суб’єкта, розкриття у навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній явищ культури, набуває поширення концепція становлення особистості через індивідуальне опанування нею тих смислів, які відкриваються їй в ході освоєння інформативного змісту предметів навчання. Тобто пізнавальний та практичний досвід суб’єкта постає складовою більш широкого емоційно забарвленого особистісного досвіду. Зазначене потребує не тільки індивідуалізації педагогічних впливів, але й продуктивної самореалізації вихованця у власній творчій активності, яка передбачає “включення його особистісних функцій у навчальний процес, розвиток неповторно суб’єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності.” [215, с.24].

З огляду на це, впровадження особистісного компонента в зміст освіти вимагає конструювання специфічних педагогічних ситуацій, які покликані стимулювати потребу самовираження індивіда. Оптимальні можливості для цього створює мистецька освіта, яка надає людині можливість якомога повніше розкрити свій особистісний потенціал. Адже саме в художньо-естетичному вихованні емоційний розвиток здійснюється в його взаємозв’язку з розумовим, стверджується важливість суб’єктивного чинника осягнення художніх смислів поряд із засвоєнням об’єктивної інформації про мистецтво, активізується як образне, так і логічне мислення, актуалізуються ірраціональні підсвідомі процеси в опануванні творами мистецтва та задовольняються духовні потреби людини.

Отже, в педагогічному керівництві становленням художнього світогляду майбутніх учителів музики в контексті особистісної спрямованості мистецької освіти постає необхідність врахування індивідуально-неповторних аспектів

пізнання художнього твору. Це потребує поряд з опануванням різноманітної інформації з історії та теорії мистецтва, видатних зразків художніх цінностей та формуванням фахових умінь студентів актуалізації їх здатності до усвідомлення власних естетичних реакцій, винайдення особистісних смислів у творах мистецтва. Адже саме від уміння вчителя музики розкрити учням своє особистісне бачення мистецького твору і водночас активізувати їх індивідуальні процеси художнього переживання залежить, великою мірою, успіх його професійної діяльності.

Таким чином, орієнтація на особистісний світ суб'єктів навчання передбачає розвиток їх самостійності, творчої ініціативи, мотивування потреби у самовдосконаленні. Домінантою особистісного забарвлення освіти стає виявлення суб'єктивного смислу в об'єктивному навчальному матеріалі. Це уможлиблюється за рахунок реалізації *принципу аксіологізму*, який також є одним з провідних у методології культурологічного підходу.

Відповідно, в контексті педагогічної освіти принцип аксіологізму спрямовує навчальний процес на культурний саморозвиток фахівців через винайдення ними особистісних смислів життєдіяльності як підґрунтя їх ціннісного ставлення до світу, до учнів, до свого предмету і до самих себе. Це досягається за рахунок висування на перший план гуманітарного знання його ціннісно-сміслового змісту, який обумовлює своєрідність навчальної діяльності по його опануванню. Відповідно, вивчення сюжету, структури, композиції художніх творів не є самодостатніми завданнями мистецької освіти: ці твори треба осмислити і пережити. Адже за влучним висловом М.Кагана [101] “вироблені в культурі цінності тільки тоді можуть бути органічно сприйняті й індивідом, й поколінням, засвоєні ними, а не вивчені або завчені, коли вони пережиті особистістю, прийняті нею емоційно, а не засвоєні раціонально” [101, с.294].

Отже, абстраговані схеми історико-теоретичного знання про мистецтво вимагають підкріплення глибоко індивідуальними, емоційно забарвленими

пізнавальними процесами. Останні полягають в особистісній інтерпретації символічного значення художньої форми, що сприяє узагальненню та конкретизації мистецьких знань студентів і побудові їх індивідуальної художньої картини світу через систему особистісних смислів. Реалізація зазначеного уможлиблюється в культурологічному підході завдяки *принципу діалогізму*, який ґрунтується на виявленій М.Бахтіним [22] діалогічній природі будь-якого смислу.

Діалогова концепція культури М.Бахтіна трансформується у своєрідну культурологічну герменевтику, яка орієнтує пізнання текстів культури на розуміння двох полюсів діалогу: мікродіалогу як діалогу у внутрішньому мовленні, яке пронизує нашу свідомість і мислення, та макродіалогу як діалогу у “Великому часі” культури, діалогу культур. Ці позиції набувають особливого методологічного значення для педагогічної науки в цілому і для мистецької освіти зокрема. Адже природа пізнання художнього твору, структура якого завжди розрахована на майбутній діалог з реципієнтом, тлумачиться в науковій літературі [5; 60; 116; 126; 287] в контексті внутрішнього діалогу, носіями якого стають не тільки реальні суб’єкти, але й художньо-образні моделі. Причому така діалогічність мистецтва є, за М.Каганом [97, с.112], багат шаровою, адже кожен глядач, слухач, читач через героїв твору веде розмову і з художніми образами, і з їх творцем, і з самим собою.

Важливого значення для нашого дослідження набуває також виокремлення Л.Столовичем [236, с.337] в художньому спілкуванні послідовного ланцюга діалогічних актів: діалог митця зі світом – діалог автора з самим собою (автокомунікація) – діалог художнього твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним. Ця схема дає можливість уявити специфіку становлення особистісних художніх смислів в процесі полісуб’єктного спілкування, яке визначає методологію сучасної освітньої парадигми.

Отже, діалогізм як один з провідних принципів культурологічного підходу вимагає у педагогічному керівництві процесом формування

художнього світогляду майбутніх учителів музики спиратися на діалог як суб'єкт-суб'єкту спрямованість художнього мислення та спілкування з учнями у художньо-педагогічній взаємодії. Водночас діалогізм є органічно пов'язаним з таким принципом культурологічного підходу, як *полікультурність*, що орієнтує художній світогляд студентів на досягнення поліфонії ціннісно-сміслових доміант різних історичних та регіональних типів світової художньої культури. Адже саме полікультурна освіта уможлиблює культурну ідентифікацію людини через діалогічне співвіднесення ціннісних універсалій власної вітчизняної культури з ментальністю інших національних типів [26].

Багатоголосся культурних смислів визначає також необхідність реалізації в художньо-педагогічній освіті *принципу інтегративності* в системній організації культурологічно орієнтованої мистецтвознавчої інформації. Прагнення зрозуміти художню культуру в її антропологічних цінностях і смислах спрямовує на розгляд явищ мистецтва на перетині різних сфер наукового знання: філософії, психології, педагогіки, історії, політики, соціології, релігієзнавства, мистецтвознавства, природознавства тощо [265]. Таке втілення принципу інтегративності в змістовному наповненні художнього світогляду майбутніх учителів музики уможлиблює культуровідповідне структурування їх мистецтвознавчого тезаурусу на основі усвідомлення ними зв'язків художніх явищ з історичним контекстом певної епохи. Слід підкреслити, що зазначений принцип культурологічного підходу є глибоко відповідним вищевказаним психологічним особливостям студентського віку, які характеризуються, перш за все, тенденцією до системного узагальнення, інтеграції, синтезу наявних індивідуальних знань, а також прагненням молоді людини до досягнення духовно-сміслових констант людського буття.

Проте необхідно також наголосити, що культурологічний підхід в освіті орієнтує на продуктивний розвиток особистості не тільки за рахунок набуття інтегрованих культурологічних знань та осмислення нею життєвих цінностей, але й завдяки реалізації їх в індивідуальній діяльності [62]. Відповідно, *принцип*

діяльності як одна з визначальних засад культурологічного підходу покликаний сприяти становленню культуротворчої особистості майбутнього вчителя музики, формуванню суб'єктної парадигми його педагогічної культури. Суб'єктність педагогічної позиції вчителя актуалізує його активне, діяльнісне начало, передбачає його здатність до проектування стратегій професійної діяльності в контексті усвідомлення власних соціокультурних функцій.

З огляду на це, реалізація принципу діяльності у формуванні художнього світогляду майбутніх учителів музики вимагає розглядати останній в якості інструменту їх педагогічної діяльності, а не самодостатнього знання. Відповідно, мистецтвознавча інформація, яка становить зміст художнього світогляду особистості, повинна ґрунтуватись на художньо-дослідницькому, виконавсько-інтерпретаторському досвіді студентів та спрямовуватись на педагогічну практику. Це означає, що в педагогічному керівництві формуванням художнього світогляду майбутніх учителів музики необхідно активізувати їх участь в навчанні як суб'єктів опанування та застосування художніх знань у формах, адекватних їх подальшій професійній діяльності.

Таким чином, представлений теоретичний аналіз психологічного механізму формування художнього світогляду особистості, психофізіології студентського віку, а також принципів культурологічного підходу дозволяє розглядати останній в якості оптимального методологічного підґрунтя для цілеспрямованого педагогічного керівництва становленням цілісного художнього світогляду майбутнього вчителя музики в ході його професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Одним з оптимальних шляхів реалізації зазначеного постає, на наш погляд, втілення культурологічного підходу в організаційно-методичному забезпеченні музично-історичних дисциплін, які є однією з найважливіших складових музично-педагогічної освіти. Обґрунтування цієї позиції вимагає конкретизації функціональної ролі та предметного змісту музично-історичних дисциплін в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

1.3. Музично-історичні дисципліни як фактор становлення художнього світогляду майбутніх учителів музики

Розкриття продуктивного потенціалу музично-історичних дисциплін як фактору становлення художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки потребує визначення їх місця в системі сучасної музично-педагогічної освіти.

Теоретичні принципи музичної педагогіки у вищому навчальному закладі, обґрунтування взаємозв'язків фахових та загальнопедагогічних компонентів у підготовці студентів, системний аналіз організації навчально-виховного процесу на музично-педагогічному факультеті, а також проблем формування професійної культури майбутніх учителів музики викладено в фундаментальних дослідженнях Е.Абдулліна [158], Л.Арчажникової [14], Г.Падалки [188], Л.Рапацької [205], О.Рудницької [215], О.Щолокової [279] та ін.

Зазначені дослідники, підкреслюючи багатогранність та багатоаспектність професійної діяльності вчителя музики, наголошують на необхідності розгляду змісту музично-педагогічної освіти як складної системи, внутрішня цілісність якої забезпечується процесами інтеграції. Вони пов'язують в єдине ціле категорії соціально-гуманітарних наук, мистецтвознавства, педагогіки та психології, підпорядковуючи їх проблемам особистісного розвитку студентів та завданням художньо-естетичного виховання молоді.

Відповідно, загальна модель підготовки вчителя музики, як зазначає Л.Рапацька [205], орієнтує на формування у студентів музично-педагогічних факультетів:

- соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних, спеціальних музичних та загальнохудожніх знань в їх взаємозв'язку та цілісності;

- музично-педагогічних та художньо-педагогічних умінь, застосування яких підпорядковується завданням конкретних видів діяльності вчителя;
- методичних знань та умінь в галузі музичного та художньо-естетичного виховання школярів;
- досвіду творчої діяльності та ціннісних орієнтацій в художній культурі минулого та сучасності [205, с.75].

Таким чином, в кожному з визначених компонентів музично-педагогічної освіти важливе місце посідає предметний зміст художнього світогляду як системи мистецьких знань, емоційно-ціннісного ставлення до явищ художньої культури та принципів художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Це дозволяє стверджувати, що всі цикли навчальної підготовки (гуманітарний, професійно-орієнтований та професійний науково-предметний) опосередковано впливають на становлення цілісного художнього світогляду студентів.

Так, у циклі соціально-гуманітарного змісту в контексті розгляду загальних світоглядних проблем здійснюється, зокрема, осмислення сутності мистецтва як художньо-образного виявлення духовних констант взаємовідносин людини і світу, зміст та форми якого залежать від ціннісних домінант певної соціокультурної епохи. Ці філософсько-світоглядні позиції стають базисом методологічної культури майбутніх учителів музики, спрямовуючи їх на діалогічну стратегію розуміння явищ дійсності. Адже саме діалог є сутнісною основою художньо-педагогічних процесів, які передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя та учнів, а також особистісний характер їх художнього спілкування з творами мистецтва.

У ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін в циклі професійно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів аналізується психічна організація людини, особливості її вікової динаміки, процеси соціалізації особистості, а також принципи та закономірності її цілеспрямованого формування, розкриваються, зокрема, внутрішні механізми впливу мистецтва та можливості

його використання в педагогічних цілях. Ці аспекти знаходять своє відображення в художньому світогляді майбутніх учителів музики, орієнтуючи їх на застосування знань з психології мистецтва в процесі художньо-естетичного виховання школярів. Оптимальні шляхи та конкретизовані способи його здійснення становлять зміст дисциплін методичної спрямованості в циклі професійної науково-предметної підготовки.

Досвід творчої музично-виконавської діяльності формується в ході практичних занять студентів (гра на музичних інструментах, диригування, вокал), які скеровують розвиток комплексу фахових умінь, потрібних для майбутньої професійної діяльності вчителя музики. Важливу роль відіграють в цьому процесі спеціальні знання та навички, набуті при вивченні музично-теоретичних дисциплін – сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних творів. Проте успішність самостійного опанування художніх творів залежить не тільки від технічності музиканта, але й від його історико-художньої ерудиції, яка стає підґрунтям грамотних виконавських інтерпретацій. Останні в свою чергу сприяють розширенню художнього світогляду студентів, виробленню особистісного емоційно-ціннісного ставлення до художньої реальності мистецтва.

Важливу роль у цілеспрямованому формуванні художнього світогляду майбутніх учителів музики в контексті сучасної музично-педагогічної освіти відіграють такі навчальні курси як “Історія художньої культури” та “Методика викладання художньої культури”. В них мистецтвознавча інформація впорядковується за історичним та теоретико-методичним аспектами, що орієнтують студентів на розуміння цілісності художньої культури, особливостей її розвитку від первісності до сучасності, розгляд українського мистецтва в полікультурному просторі, а також передбачають опанування різних концепцій художньо-естетичного виховання школярів. Зазначене створює умови для транспонування культурологічних знань у подальшу педагогічну діяльність вчителів музики.

Разом з тим для системи професійної музично-педагогічної підготовки великого значення набуває осмислення еволюції одного з мистецтв – музики – в цілісному континуумі художньої культури в процесі вивчення музично-історичних дисциплін. Адже саме цим визначається предметний зміст професійної діяльності вчителя музики, яка передбачає аналіз та педагогічну інтерпретацію музичних творів у загальному історико-культурному контексті розвитку мистецтва. Отже, музично-історичні дисципліни стають ключовою базою для формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів, оскільки вони є такою сферою музично-педагогічної освіти, в якій уможлиблюється оптимальна інтеграція музикознавчої, поліхудожньої та культурологічної інформації з методологією художньо-педагогічної діяльності.

Впровадження культурологічного підходу як засобу формування художнього світогляду студентів в систему вивчення музично-історичних дисциплін потребує конкретизації їх мети, завдань та змісту в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Аналіз функціональної ролі, предметного змісту та методики викладання музично-історичних дисциплін у вищих навчальних закладах представлений в науковому доробку музикознавців М.Брук [58], І.Гівенталь [58], Л.Кияновської [103], О.Маркової [246], В.Медушевського [151], В.Нікіфорової [58], Є.Орлової [184], Г.Побережної [196], Ю.Чекана [260] та ін. Дослідження окресленої проблеми в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики здійснюється в науково-педагогічних працях А.Єфименко [157], Ю.Кресак [157], В.Кряжевських [117], Г.Побережної [197], Н.Провозіної [201], Л.Рапацької [205], Л.Романової [210] та ін.

Зазначені дослідники одноставні в розумінні основної мети вивчення курсу історії музики як формування музично-історичного мислення студентів у сприйнятті та оцінці ними явищ музичної культури минулого та сучасності. Реалізація цієї мети передбачає, на думку педагогів-музикознавців

В.Кряжевських [117] Л.Кияновської [103], Н.Нікіфорової [58], Є.Орлової [184], Н.Провозіної [201], Л.Рапацької [205], виконання такого комплексу завдань:

- формування узагальнених музично-історичних знань, що являють собою синтез музично-образних уявлень та історико-теоретичних понять, систематизованих на культурно-історичній та жанрово-стильовій основі;
- формування аналітичних умінь, спрямованих на виявлення смислової цінності явищ музичної культури в контексті загальних закономірностей її історичного розвитку;
- формування навичок професійно грамотної вербальної інтерпретації музичних творів в єдності образно-емоційних та конструктивно-логічних визначень.

Специфіка музично-педагогічної освіти, зумовлена завданнями професійної діяльності вчителя музики, вимагає доповнення його музично-історичної підготовки методичним аспектом, спрямованим на формування вмінь транспонувати отримані знання та навички з історії музики в практику художньо-естетичного виховання школярів.

Обґрунтована вище доцільність культурологічного підходу до вивчення музично-історичних дисциплін в системі професійно-педагогічної підготовки, вимагає трансформації їх провідної *мети* в напрямку становлення суб'єктної позиції майбутнього вчителя в освітніх та соціокультурних процесах. З огляду на це, *завдання* курсу історії музики конкретизуються нами як:

- розвиток системного культурологічного мислення студентів;
- актуалізація їх особистісної позиції в оцінці явищ художньої культури;
- формування культуровідповідних принципів їх подальшої художньо-педагогічної діяльності, що покликано сприяти цілісності художнього світогляду майбутніх учителів.

Зазначене вмотивовує виокремлення таких основних *функцій* музично-історичних дисциплін у професійному становленні студентів:

- пізнавальної, що забезпечує формування цілісного історично орієнтованого музикознавчого тезаурусу та комплексу музично-образних уявлень, які стають предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя музики;
- ціннісно-орієнтаційної, яка спрямована на вироблення об'єктивних критеріїв оцінки музичних творів в контексті історичного розвитку художньої культури та актуалізацію особистісного емоційно-ціннісного ставлення студентів до них;
- практичної, що сприяє оволодінню майбутніми вчителями принципами та формами суб'єкт-суб'єктної художньо-педагогічної взаємодії.

Реалізація зазначених функцій музично-історичних дисциплін в професійній підготовці майбутнього вчителя музики уможлиблюється в процесі опанування їх предметного змісту.

За усталених підходів у предметному змісті музично-історичних дисциплін відображується наукова специфіка історичного музикознавства, яке вивчає “музичне мистецтво у його відношенні до соціально-історичної дійсності, інших сфер духовної культури людства з точки зору його внутрішніх закономірностей та особливостей” [172, с.396]. Відповідно, опанування історії музики базується на системно-інтегративному дослідженні динаміки музичної культури. Остання розглядається як складна ієрархічна та багатофункціональна система, що містить в собі явища загального порядку (історичні процеси зміни художніх стилів, еволюцію музичних жанрів, соціокультурний та національний контексти музичної творчості), а також конкретні зразки музичної творчості, практику виконавства, музичної освіти, критики тощо.

Проте, аналіз практичного досвіду вивчення музично-історичних дисциплін свідчить, що традиційна академічна заглибленість музикознавчого

аналізу переважно в проблеми морфології творів викликає певну схоластичність у трактуванні їх предметного змісту. Культурологічний підхід дозволяє, на наш погляд, уникнути подібної проблеми завдяки:

- орієнтації на пізнання смислового досвіду людства, способів збереження та передачі систем його ціннісних домінант;
- комплексності методу, зумовленої інтегративним характером культурологічної науки, яка поєднує в собі пізнавальний потенціал філософської герменевтики, антропології, психології, соціології, лінгвістики тощо;
- взаємодії раціональних та ірраціональних складових пізнання.

Відповідно, культурологічний підхід до вивчення музично-історичних дисциплін дозволяє актуалізувати такі аспекти їх предметного змісту: висвітлення духовних детермінант історичної зміни смислового “поля” культури, які набувають специфічного значення для музичного мистецтва; спрямованість на розгляд жанрово-стильових парадигм музики як семантичних моделей духовності; підкреслення здатності музики акумулювати у згорнутому вигляді найбільш суттєві історико-типологічні характеристики культури, які відбиваються в принципах музичного формотворення, а також інтонаційних та жанрово-стильових новаціях.

З огляду на це, *предметом* історії музики в контексті культурологічного підходу стають ціннісно-сміслові аспекти історичного розвитку музичного мистецтва, на основі яких розглядаються зміни інтонаційного образу світу, а також факти, стадії та рушійні сили цього процесу.

Стрижневим моментом пропонованої дефініції предмету історії музики є інтонаційний образ світу – категорія, що поєднує в собі, за Ю.Чеканом [260], специфічно-музичне та загально-культурологічне. З одного боку тут віддзеркалена специфіка музики як мистецтва інтонованого смислу, з іншого – наявна орієнтація на поняття “образ світу”, що виступає інтегральною типологічною характеристикою культури. Оскільки в образі світу, за

О.Леонтьевим [127], просторово-часові характеристики дійсності поєднуються з суто людським – смисловим – виміром, дослідження інтонаційного образу світу передбачає аналіз інтонації як осмисленого звучання в ракурсі просторово-часової організації. У розгляді такого інтонаційного хронотопу, яким може бути музика певної історичної доби, національної школи, окремого композитора або просто один твір чи музична тема, важливо зрозуміти, як зазначає Ю.Чекан, співвідношення простору (музичний корелят– фактура), часу (корелят – композиція) та смислу, що актуалізується у сприйнятті та залежить від багатьох об’єктивних та суб’єктивних чинників. Зазначене дозволяє тлумачити музику певної доби як специфічно-інтонаційний вияв “Людини історичної” [260, с.21].

Інтегративний характер категорії інтонаційного образу світу зумовлює, з одного боку, внутрішню цілісність і системність кожного етапу розвитку музичної культури, з іншого – опосередковано виявляється на всіх її рівнях (особливостях будови музичного тематизму, драматургії твору, характерних рисах авторських, національних та історичних стилів, структурі жанрів тощо). Через порівняння стабільних та мобільних рис інтонаційного образу світу уможливується усвідомлення унікальної неповторності музичних явищ минулого та їх динамічних змін, що і становить головний інтерес для історії музики як науки.

Спираючись на осмислення еволюції інтонаційного образу світу, історія музики розглядає факти цього процесу, якими є просторово-часові та смислові параметри жанрів, стилів та конкретних творів, і виокремлює стадії його розвитку: епохи, напрямки, стилі, періоди з їх національними особливостями. Аналіз музичних фактів в культурологічному контексті дає підстави для висновків про рушійні сили процесу змін інтонаційного образу світу. В якості рушійних сил, які призводять до кардинальних структурних змін інтонаційного образу світу (інтонаційна криза, формування нового інтонаційного словника, оновлення жанрово-стильової системи, принципові зміни музичного життя,

освіти, способів фіксації та розповсюдження музики), постають світоглядні катаклізми, трансформації світосприймання та світовідчуття. Причиною поступових кон'юктурних змін інтонаційного образу світу стають іманентні музичні фактори (співвідношення між фактурою та композицією, розвиток сформованих жанрів, збагачення або збіднішення стилів та інтонаційних словників) [260, с.21-22]. Розгляд усіх зазначених складових предмету історії музики уможлиблює формування в свідомості студентів цілісної картини музично-історичного процесу.

З огляду на вищезазначене, принциповий інтерес для нашого дослідження становлять музично-історичні концепції Л.Бергер [24; 25], В.Валькової [50], Г.Побережної [196], які спираються на позиції культурологічного підходу в осмисленні еволюційного розвитку музичного мистецтва в цілісному континуумі художньої культури.

Так, Л.Бергер [25], зіставляючи наукові погляди минулого про будову Всесвіту зі стильовими принципами музичного мистецтва певної епохи, виокремлює для кожної стадії провідний вид мистецтва та розрізняє три великі епохи останнього тисячоліття європейської музики: умоглядний спірітуальний стиль (музика Середньовіччя та Ренесансу), ілюзійний реальний стиль (музика Нового часу), ілюзійний надреальний стиль (музика ХХ століття).

Зазначена орієнтація на ідею цілісної моделі, властивої мистецтву певного типу культури, наявна в концепції музикознавця В.Валькової [50], для якої різні стадії музично-історичного процесу постають як втілення символів: образу корпускули – у музиці бароко, античної колони – у тематизмі класицизму, вібруючої магми – у творах романтичної доби, поля напруги – в музиці сучасності.

У знаково-смысловому ракурсі розглядає історію музичної культури Г.Побережна [196], уявляючи її розгорнутою в часі числовою структурою, джерелом якої є фізична природа музичного звуку – обертоновий звукоряд, поступове опанування яким складає стрижень музичної еволюції. В якості

основи цієї числової структури музикознавець обирає чотири різномасштабних явища, які пов'язані з двома сферами різного роду: музичним мистецтвом та людиною. Відповідно, мікро- та макрорівнями тут виступають акорд і музика як часовий феномен в цілому (в першу чергу осмислюється її матеріальна оболонка – музичний склад) та окрема людина і все людство (в онтологічному та гносеологічному аспекті). Прослідковуючи паралельно, етап за етапом, динаміку кожного з визначених предметів, дослідниця зосереджує увагу на відповідності змісту ідентичних стадій їх розвитку якісним характеристикам визначених числових структур. Це дозволяє їй зробити висновок, який збігається з думками Л.Бергер [], про те, що музика в чуттєво-конкретній формі відтворює оригінальну модель Всесвіту відповідно до уявлення її людством або окремою людиною на певних етапах свого розвитку.

Подібна культурологічна спрямованість в осмисленні інтонаційного образу світу також стає основою досліджень Т.Чередніченко [261], яка аналізує проблеми співвідношення слуху та звуку як специфічний вимір музичної історії та О.Маркової [140], яка окреслює еволюцію інтонаційних ідей жанру, стилю, національної композиторської школи, творчості окремих композиторів.

Розглянуті культурологічно орієнтовані концепції стають, на наш погляд, евристично цінними щодо музично-історичної підготовки майбутніх учителів музики, оскільки спрямовують на цілісне осягнення еволюційної динаміки музики та інших видів мистецтва в контексті загального культурно-історичного розвитку людства. Це сприяє оптимізації педагогічних можливостей музично-історичних дисциплін як засобу формування художнього світогляду майбутніх учителів музики.

Переведення вищезазначеного змісту історичного музикознавства на рівень навчального матеріалу музично-історичних дисциплін і включення його в реальний освітній процес здійснюється на основі структурування наукової інформації, встановлення системних зв'язків між компонентами змісту та

реалізується в розробці програми. Таким чином, системно структуровані знання функціонують як засіб цілеспрямованого управління навчанням.

Музично-історичні дисципліни в освітній практиці вищих навчальних закладів представлені різними предметами: “Історія зарубіжної музики”, “Історія російської музики”, “Історія української музики” та “Музика ХХ століття”. Вивчення історії музики відбувається на основі трьох провідних форм роботи: лекції, семінари, екзамен, які доповнюються також самостійною роботою студентів.

Лекційний курс з історії музики на музично-педагогічних факультетах передбачає, за Л.Рапацькою [205], логічно вибудований виклад навчального матеріалу, сконцентрованого навколо основних культурно-історичних етапів розвитку музичного мистецтва. О.Орлова [184] виокремлює такі основні типи лекцій музично-історичного спрямування:

- оглядово-історична лекція – вступ до вивчення певної епохи;
- монографічна лекція – стильовий портрет видатного композитора;
- аналітична лекція – жанровий огляд музичної культури конкретного періоду.

Оглядово-історична лекція як вступ до вивчення певної епохи потребує, за О.Орловою [184], широких асоціацій з іншими видами мистецтва та яскравої характеристики історичних умов розвитку всієї культури даного періоду. Це уможлиблює усвідомлення різноманітних стильових тенденцій у розвитку художньої культури, ціннісно-духовні домінанти яких виявляються через загальний огляд тематики музичної творчості та інших видів мистецтва. Саме вступна лекція покликана сприяти панорамному осягненню студентами динаміки художньої картини світу. Однією зі стрижневих проблем лекції такого типу є виявлення національної своєрідності та загальнокультурного значення мистецтва певної культурно-історичної епохи.

Монографічна лекція спрямована на висвітлення творчої індивідуальності найбільш яскравих і талановитих композиторів, які відіграли провідну роль у

становленні того чи іншого стильового напрямку. Така лекція, за образним висловом О.Орлової [184], виконує функцію “фокуса” в розкритті досягнень національного мистецтва певної епохи. З огляду на це, важливо окреслити полеміку традицій і новацій в творчості композитора та зробити висновок щодо її значення в контексті загального історичного розвитку музичної культури.

Аналітична лекція, присвячена жанровому огляду, є ефективною для формування історичного сприйняття та осмислення студентами змісту курсу. Вона дозволяє через широкі паралелі з опанованим раніше навчальним матеріалом актуалізувати їх слуховий досвід. Виклад історії жанру є доцільним в якості окремого прийому всередині монографічного розділу курсу для характеристики розвитку стилю композитора. Крім того, цей тип лекції сприяє встановленню конкретних зв'язків з професійними інтересами студентів, акцентуванню найбільш важливих для них аспектів.

Культурологічний підхід до вивчення музично-історичних дисциплін дозволяє розширити усталені типи лекцій через доповнення їх такими різновидами:

- концептуальні, в яких розкриваються загальні закономірності історико-культурного та художнього процесу в цілому;
- панорамні, які представляють широкий часово-просторовий зріз музичної творчості;
- компаративні, в яких здійснюється співставлення та порівняльний аналіз різних культурно-історичних типів музичного мистецтва, стильових напрямків та творчих індивідуальностей митців.

Зазначені форми навчання спрямовані на активізацію засвоєння студентами музикознавчої та культурологічної інформації. Однією з головних умов результативності лекцій, за О.Орловою [184], є також зв'язок їх змісту з найновішими досягненнями музикознавства. З огляду на це, викладачеві необхідно прагнути до викладу різних наукових точок зору з винесенням дискусійних питань на семінари.

Семінарські заняття покликані сприяти контролю та закріпленню музично-історичних знань студентів, розвитку самостійності мислення та активізації інтересу до предмету. Музикознавцями-практиками [36; 184] виокремлюються такі основні типи семінарських занять:

- семінари на основі самостійного вивчення студентами окремих розділів курсу за попередньо вказаною викладачем літературою;
- тематичні семінари з поділом студентів на дві-три невеликі групи, кожна з яких отримує своє завдання та готує повідомлення за цією тематикою, які потім обговорюються в групах;
- загальні семінари для всієї групи, що спрямовані на закріплення одного з розділів опанованого матеріалу і готуються за переліком висунутих викладачем питань, які стають основою для колективного обговорення;
- міжкурсіві факультативні спецсемінари, теми яких оголошуються на початку року або семестру та становлять актуальний дослідницький інтерес для викладачів і студентів.

Дослідники В.Кряжевських [117], Н.Провозіна [201], Л.Рапацька [205] підкреслюють, що проведення семінарів з історії музики в контексті музично-педагогічної освіти передбачає спрямованість на закріплення та доповнення методики художньо-педагогічної інтерпретації явищ музичного мистецтва відповідно до завдань професійної діяльності вчителя музики. З огляду на це, вказані науковці вважають доцільним розвиток на семінарських заняттях таких професійних навичок студентів як уміння в образній формі аналізувати музичні твори, здатність пов'язати конкретний музичний твір або творчість композитора з культурно-історичною епохою та зразками художніх досягнень в інших видах мистецтва, співвіднести їх із завданнями шкільної педагогіки [205, с. 61].

Усталений досвід організаційно-методичного забезпечення музично-історичних дисциплін доцільно систематизувати на основі існуючих в практиці

різних методологічних підходів до вивчення історії музики у вищих навчальних закладах. Теоретичний аналіз дозволяє виокремити такі основні *організаційно-методичні моделі вивчення музично-історичних дисциплін*:

- культурно-історичну;
- контекстну;
- жанрово-стильову;
- культурно-антропологічну;
- культуротворчу.

Так, *культурно-історична модель* музично-історичної освіти майбутніх учителів музики (О.Орлова, Л.Рапацька, Л.Романова) передбачає орієнтацію на принцип історизму як послідовного розгляду історичної логіки розвитку музичного мистецтва різних епох та регіонів у цілісному континуумі художньої культури з усвідомленням його ціннісно-сміслового наповнення. Зазначене дозволяє позитивно впливати на становлення гносеологічного та аксіологічного компонентів художнього світогляду студентів. Крім того, принципового значення набуває розуміння Л.Рапацькою музично-історичних дисциплін як педагогічного музикознавства, яке передбачає формування системних музично-історичних та художньо-естетичних знань в єдності з методикою викладання їх в загальноосвітній школі. Це створює умови для транспонування мистецтвознавчої інформації у подальшу педагогічну діяльність вчителів музики, що є надзвичайно важливим для формування праксеологічного компоненту їх художнього світогляду.

Акцентування професійно-педагогічної спрямованості музично-історичної підготовки майбутніх вчителів становить сутність *контекстної моделі* вивчення історії музики (В.Кряжевських). За такої моделі предметний зміст курсу розглядається в контексті майбутньої професійної діяльності студентів, що відтворюється через моделювання в навчальному процесі різноманітних форм художньо-педагогічного спілкування. Як самостійний компонент тут розглядається педагогічна техніка, що включає в себе культуру

мовлення, емоційність та виразність голосу, вміння користуватись наочними матеріалами та технічними засобами навчання. Відповідно до специфіки завдань шкільного музичного виховання основою предметного змісту музично-історичних дисциплін стають не окремі вузькоспеціальні, а узагальнені знання про процес розвитку світової музичної культури, різні періоди її становлення, історичний взаємозв'язок різних видів мистецтва, про багатоманітність стилів, еволюцію жанрів. Таким чином, розробка компонентів методичної системи вивчення історії музики на засадах контекстного підходу визначається вимогами до гностичної, конструктивної, комунікативної, організаторської складових професійної діяльності майбутніх учителів. Це дозволяє підвищити навчальну мотивацію студентів, а також забезпечити формування музично-історичних знань та вмінь в єдності з професійно значущими якостями особистості.

Логіка *жанрово-стильової моделі* організації навчального матеріалу музично-історичних дисциплін, запропонованої Н.Провозіною [201], ґрунтується на розумінні історії музики, перш за все, як процесу закономірної зміни музичних стилів на різних рівнях: від епохального до національного та індивідуального. Відповідно, жанрово-стильовий принцип організації музичного та теоретичного навчального матеріалу передбачає об'єднання його на основі поняття стилю та систематизації на основі поняття жанру. В якості структурної одиниці курсу розглядається музичний напрямок, в межах якого здійснюється характеристика творчості окремих композиторів через стиле- та жанроузагальнюючі теми. Це сприяє активізації мисленнєвих операцій студентів, співвіднесенню фонду їх музично-образних уявлень з історико-теоретичними поняттями.

Таким чином, жанрово-стильова модель вивчення музично-історичних дисциплін спонукає до проблемного викладу матеріалу, дозволяє реалізувати принцип наступності в опануванні музичною літературою та історією музики майбутніми вчителями, а також забезпечує професійну спрямованість їх

навчання. Проте, слід зазначити, що в розглянутій педагогічній моделі, спрямованій на систематизацію гносеологічного компоненту художнього світогляду майбутніх учителів музики, дещо нівелюється важливість впливу на розвиток його аксіологічної складової.

Зазначений аспект отримує повноцінну реалізацію в культурно-антропологічній моделі вивчення музично-історичних дисциплін (А.Єфименко, Л.Кияновська, Ю.Кресак, В.Медушевський, Г.Побережна), методологічні засади якої базуються на акцентуванні особистісно значущої антропологічної проблематики різних історичних епох розвитку музичної культури. З огляду на це, головна увага приділяється музичному змісту, глибинному смислу, який вкладає у твір композитор. Підкреслюється необхідність врахування в аналітичному розгляді індивідуального стилю митця його особистісної характеристики та розкриття психології творчого процесу. Стимулюється самостійне тлумачення студентами явищ музичної культури з метою вироблення ними власної системи аргументації художньої цінності мистецьких творів. Така людинознавча спрямованість у вивченні музично-історичних дисциплін сприяє актуалізації гуманістичних ціннісних домінант у художньо-педагогічній комунікації, що оптимізує становлення аксіологічного компонента художнього світогляду майбутніх учителів музики.

Використання педагогічних можливостей музично-історичних дисциплін як засобу формування творчої особистості майбутнього вчителя через залучення його до активної позанавчальної художньо-просвітницької діяльності представлено в *культуротворчій моделі* музично-історичної підготовки (О.Аверьянова, О.Царьова). Зазначена педагогічна модель спрямована не тільки на становлення фахових знань та умінь майбутніх педагогів, але й на формування досвіду практичної музично-просвітницької діяльності. В контексті цих завдань студенти залучаються до лекторської та журналістської практики, беруть участь у роботі різноманітних музичних об'єднань, дискусійних клубів та музикознавчих конкурсів, розробляють та реалізують

сценарії театралізованих літературно-музичних композицій. Впровадження такого підходу уможлиблює здійснення продуктивного розвитку праксеологічного компоненту художнього світогляду майбутніх учителів музики.

Спрямованість організаційно-методичного забезпечення розглянутих моделей музично-історичної освіти на розвиток лише окремих аспектів професійної культури майбутніх учителів музики послаблює його продуктивність щодо формування у них цілісного художнього світогляду.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що одним з ефективних шляхів вирішення виявлених проблем є впровадження культурологічного підходу в організацію методичного забезпечення вивчення музично-історичних дисциплін в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики. Це спрямовує навчальний курс історії музики в системі музично-педагогічної освіти не тільки на трансляцію теоретичних мистецтвознавчих положень, розрахованих на специфіку підготовки музиканта-виконавця у консерваторії, але й на створення особливої педагогічної позиції музиканта-просвітителя. Вона повинна ґрунтуватись на усвідомленні ним своєї фасилітаторської функції, сформованій установці на діалогічне, суб'єкт-суб'єктне спілкування з учнями, покликане здійснити інтеріоризацію системи загальнолюдських культурних цінностей в їх особистісний світогляд.

Зазначене орієнтує на пріоритетність культурологічної методології в системній організації музично-історичних знань студентів, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення останніх до творів мистецтва та їх орієнтацію на педагогічну інтерпретацію мистецтвознавчої інформації.

Таким чином, постає необхідність розробки відповідного організаційно-методичного забезпечення процесу вивчення музично-історичних дисциплін на засадах культурологічного підходу та здійснення експериментальної перевірки ефективності його впливу на становлення цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики.

Висновки до першого розділу

1. Доведено актуальність проблеми формування художнього світогляду майбутніх учителів музики, яка зумовлена необхідністю розв'язання наявної суперечності між потребою цілісного професійно-особистісного становлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів та недостатньою розробленістю організаційно-методичного забезпечення досліджуваного процесу.

2. Конкретизовано сутність художнього світогляду особистості, яка розкривається через категорії художнього світоуявлення, світовідчуття, світорозуміння та світовідношення. Співвіднесення цих категорій зі специфікою художньо-педагогічної діяльності дало змогу визначити зміст художнього світогляду вчителя музики як узагальнену систему його мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів.

3. Обґрунтовано структуру художнього світогляду вчителя музики в єдності гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів. Зміст гносеологічного компонента художнього світогляду вчителя музики представлений художньою картиною світу, аксіологічного – художніми цінностями, праксеологічного – принципами художньо-педагогічної діяльності. Виокремлені структурні компоненти визначають основні напрямки цілеспрямованого керівництва становленням художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі їх професійної підготовки.

4. Розкрито педагогічний потенціал культурологічного підходу як ефективного засобу формування цілісного художнього світогляду студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів на основі його глибинної відповідності інтегральній сутності психологічного механізму спілкування особистості з текстами художньої культури та психофізіологічним особливостям студентського віку. Обґрунтовані в дослідженні принципи культурологічного підходу спрямовані на становлення системного мислення

майбутніх учителів музики, забезпечення їх соціокультурної ідентифікації та формування культуровідповідних засад їх професійної діяльності.

5. Уточнено предметний зміст, функціональну роль, а також виокремлено основні організаційно-методичні моделі (культурно-історична, контекстна, жанрово-стильова, культурно-антропологічна, культуротворча) музично-історичних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах. Впровадження культурологічного підходу в систему організаційно-методичного забезпечення музично-історичних дисциплін трансформує їх провідну мету в напрямку становлення суб'єктної позиції майбутнього вчителя у соціокультурних процесах, а також конкретизує їх основні завдання як розвиток культурологічного мислення студентів, актуалізацію їх емоційно-ціннісного ставлення до явищ художньої культури та формування принципів їх художньо-педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Методична система формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в ході професійної підготовки у вищому навчальному закладі базується на обґрунтованих вище теоретико-методологічних положеннях щодо сутності, змісту, структури художнього світогляду особистості, а також продуктивності культурологічного підходу в сучасному освітньому просторі. Культурологічна спрямованість організаційно-методичного забезпечення процесу вивчення музично-історичних дисциплін уможливорює систематизацію мистецтвознавчого тезаурусу студентів у контексті освоєння ціннісно-сміслового досвіду людства, що покликано активізувати їх суб'єктну культуротворчу позицію в подальшій педагогічній діяльності.

Розробка та впровадження зазначеної моделі спирається на аналіз реальних якісних та кількісних показників сформованості художнього світогляду майбутніх учителів музики. Констатувальним та формувальним етапами експерименту було охоплено 317 студентів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Бердянського державного педагогічного університету, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського та Кам'янець-Подільського державного університету. Надійність та об'єктивність отриманих даних аргументується комплексним характером діагностичного інструментарію, орієнтованого на диференційоване (покомпонентне) та цілісне (інтегральне) дослідження художнього світогляду особистості відповідно до його предметно-структурних особливостей, окреслених у попередньому розділі.

Узагальнення результатів експерименту дозволяє конкретизувати шляхи цілеспрямованого управління становленням художнього світогляду майбутніх учителів музики в системі фахової підготовки у вищому навчальному закладі та визначити провідні педагогічні умови ефективності зазначеного процесу.

2.1. Діагностика сформованості художнього світогляду студентів музично-педагогічних факультетів

Проектування методичної системи формування художнього світогляду майбутніх учителів музики потребує конкретизації вихідного стану функціонування останнього. Це передбачає, в свою чергу, виявлення критеріїв, показників та рівневих характеристик його сформованості, а також розробки адекватного діагностичного інструментарію.

У визначенні критеріїв та показників сформованості досліджуваного феномена важливо дотримуватись вимог щодо їх якісної та кількісної діагностичності, відповідності окресленим структурним компонентам художнього світогляду особистості: гносеологічному, аксіологічному та праксеологічному, а також специфіці професійної діяльності студентів. З огляду на це, визначення критеріїв спирається на теоретично обґрунтовану компонентну структуру художнього світогляду вчителя музики та принципи завдання його професійно-педагогічної підготовки. Відповідно, пропонуються такі **основні критерії сформованості художнього світогляду майбутніх учителів музики**:

- *гностичний* як опанування системою узагальнених мистецьких знань, що стають підґрунтям художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики;
- *аксіологічний* як особистісне осягнення ціннісно-смислового досвіду художньої культури людства, який забезпечує формування емоційно-ціннісної складової педагогічної культури студентів;
- *діяльнісний* як володіння системою принципів та форм художньо-педагогічної взаємодії, що спрямовують майбутнього вчителя музики на діалогічну стратегію спілкування з мистецтвом та учнями.

Показники сформованості художнього світогляду майбутнього вчителя музики розглядаються нами на рівні:

- знання (зміст, обсяг та науковість опанованої мистецтвознавчої інформації);
- розуміння (здатність до культурологічно орієнтованої інтерпретації художніх творів);
- застосування (готовність використовувати мистецькі знання у різних видах художньо-педагогічної діяльності);
- аналізу (уміння виявляти структурні зв'язки в системах художньо-культурних явищ);
- синтезу (здатність моделювати ситуації художньо-педагогічної взаємодії).

Доцільність окресленої системи критеріїв та показників сформованості художнього світогляду майбутнього вчителя музики, що представлена у таблиці 2.1, зумовлюється її відповідністю багатогранному й динамічному характеру зазначеної особистісної підструктури, а також можливістю діагностичного виявлення взаємодії її компонентів на всіх рівнях діяльності.

Відповідно до системи критеріїв та показників сформованості художнього світогляду студентів доцільно виокремити три рівні його функціонування в залежності від узагальнення в ньому мистецтвознавчої інформації та особливостей її використання в навчальній та професійній діяльності. Це узгоджується з розробленим І.Я.Лернером [129] дидактичним положенням про три ступені засвоєння знань, що визначаються здатністю до елементарного відтворення останніх (низький), застосування їх за зразком (середній) та у новій нетиповій ситуації (високий). Конструювання рівневої характеристики сформованості художнього світогляду майбутніх учителів музики здійснювалось також з урахуванням аналітичних висновків Р.Арцишевського [13], наукову позицію якого щодо розрізнення елементного,

концептуального та методологічного рівнів у структурній організації світогляду особистості ми повністю поділяємо.

Таблиця 2.1

Система критеріїв та показників сформованості
художнього світогляду вчителя музики

Показники Критерії	Знання	Розуміння	Застосування	Аналіз	Синтез
Гностичний	Системність і цілісність мистецтвознавчого тезаурусу	Історико-культурна адекватність інтерпретації художніх творів	Актуалізація мистецьких знань в процесі професійної діяльності	Здатність до культурологічного аналізу мистецьких явищ	Уміння моделювати художні явища в контексті універсальної картини світу певної епохи
Аксіологічний	Опанування ціннісно-сміслових доміант історичного розвитку мистецтва	Здатність визначати аксіологічну складову художніх творів	Виявлення власного емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва	Уміння виокремлювати об'єктивні та суб'єктивні складові ціннісного змісту художніх текстів	Усвідомлення ціннісних смислів художньо-педагогічної діяльності
Діяльнісний	Володіння основними принципами та формами художньо-педагогічної діяльності	Готовність до художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва	Реалізація діалогічного суб'єкт-суб'єктного підходу в художньо-педагогічній діяльності	Самоаналіз результатів художньо-педагогічної діяльності	Здатність до проектування художньо-педагогічної діяльності

З огляду на все вищезазначене, мінімальний – *елементно-репродуктивний* – рівень розвиненості художнього світогляду майбутнього вчителя музики характеризується відсутністю внутрішньої цілісності, єдності художніх знань з ціннісними орієнтаціями у сфері мистецтва та принципами художньо-педагогічної діяльності. Низький ступінь узагальнення фактологічної інформації, переважно позбавленої ціннісно-сміслового наповнення, зумовлює

обмеженість та невпорядкованість мистецтвознавчого тезаурусу. Відповідно, відтворення розрізнених елементів теоретичних положень набуває формалізованого, часто стихійного, характеру та позначається індиферентністю суб'єкта в художньо-педагогічному спілкуванні. З цього випливає нездатність студента до повноцінного аналізу художньо-культурних явищ, гармонійного конструювання змістового та виховного аспектів педагогічних ситуацій, загальна творча пасивність, слабкість пізнавальних інтересів, що призводить до редукації потреби в подальшому професійному самовдосконаленні.

Медіальний – *концептуально-продуктивний* – рівень характеризується достатньо розвиненим мистецтвознавчим тезаурусом, який співвідноситься з ієрархізованою системою художніх цінностей та усвідомленням провідних принципів художньо-педагогічної діяльності. Студент з таким рівнем сформованості художнього світогляду відчуває структурні зв'язки художньо-культурних явищ, які, проте, не утворюють в його свідомості цілісної художньої картини світу. Майбутній вчитель виявляє стійкі пізнавальні інтереси, здатність до концептуального аналізу творів мистецтва з виокремленням в них аксіологічної складової, демонструє необхідну готовність до моделювання художньо-педагогічної взаємодії. Однак відсутність яскраво вираженого особистісного ставлення до історико-культурних знань, їх переважно монохудожня спрямованість, яка визначається пріоритетністю музичного мистецтва, недостатнім врахуванням загального ціннісно-сміслового контексту інших сфер художньої культури, збіднює змістовий та емоційний аспекти професійно-комунікативної активності студента, знижує його прагнення до творчої самореалізації.

Вищий – *методологічно-творчий* – рівень сформованості художнього світогляду майбутнього вчителя музики характеризується системністю та поліхудожністю мистецтвознавчого тезаурусу, який фундаменталізується ціннісно-смісловими домінантами художньої культури та педагогічної діяльності. Цим зумовлюється наявність у студента на такому рівні власної

моделі духовно-особистісної взаємодії з художніми текстами та самостійної методологічної здатності до творчого транспонування мистецьких знань в площину професійно-педагогічної діяльності. Цілісність індивідуальної художньої картини світу, її інтегративний характер спрямовують майбутнього вчителя на реалізацію в художньо-педагогічному спілкуванні креативного потенціалу різних видів мистецтв. Усвідомленість аксіологічних аспектів художніх творів та культурних смислів професії виявляється в яскравому емоційно-образному висловленні студентом особистісного ставлення до мистецьких явищ, орієнтації на діалогічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію та творчий підхід у проектуванні педагогічних ситуацій, готовності до їх самоаналізу. Зазначене зумовлює активність художньо-пізнавальних інтересів майбутнього вчителя музики, його прагнення до новаторських пошуків в професійній сфері та продуктивної особистісної самореалізації в сучасному соціокультурному просторі.

Здійснена на основі представленої системи критеріїв та показників рівнева характеристика сформованості художнього світогляду майбутнього вчителя музики дозволяє визначити специфіку діагностичного інструментарію експерименту. Оскільки складність, багаторівневість та динамічність феномена світогляду залишає актуальною проблему методів його емпіричного вивчення, вважаємо за доцільне більш докладно розглянути окреслене питання в контексті теоретичних та практичних завдань нашого дослідження.

Процедура створення та зміст педагогічно орієнтованої діагностичної методики, за Є.Александровим [4], ґрунтуються на визначенні параметрів особистості, які становлять предмет експериментально-дослідницького проекту; розробці адекватних діагностичних засобів; прогнозуванні характеру інтерпретації отриманих даних і способу встановлення взаємозв'язків між результатами діагностування та педагогічною практикою.

Зазначимо, що в дослідницьких цілях вимірюються не об'єкти самі по собі, а їх властивості, що є важливими для кожного конкретного випадку. Це

дозволяє досягти чіткості в розумінні вихідних даних дослідницького завдання, у відборі методів досягнення мети, педагогічній інтерпретації отримуваних результатів та формулюванні висновків стосовно ефективності регулятивних впливів на досліджуваний об'єкт чи процес.

З огляду на вищесказане, змістовий та процесуальний аспекти діагностики художнього світогляду майбутнього вчителя на констатуючому етапі пропонованого експериментального дослідження визначаються такими завданнями:

- констатація стану сформованості гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду студентів, зокрема, виявлення ступеню системності їх мистецтвознавчого тезаурусу, спектру ціннісних орієнтацій в різних видах мистецтва та здатності до актуалізації культурологічного контексту в художньо-педагогічній інтерпретації мистецьких творів;
- здійснення якісного та кількісного аналізу отриманих даних відповідно до окреслених рівневих характеристик сформованості художнього світогляду майбутніх учителів музики;
- прогнозування основних складових системи організаційно-методичного забезпечення цілеспрямованого управління процесом формування художнього світогляду студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

Реалізація окреслених завдань констатувального етапу експерименту потребує діагностичного інструментарію, здатного забезпечити достатній ступінь повноти, об'єктивності та надійності отримуваної інформації. Цим зумовлене ґрунтування діагностики сформованості художнього світогляду майбутніх учителів музики на методі анкетування, вибір якого аргументується його зручністю для збору первинних даних у масових обстеженнях. Він

заснований на можливості отримати потрібні відомості про певні особливості людини через процедуру опитування та аналізу письмових відповідей на серію стандартних спеціально підібраних запитань [285].

У контексті діагностичних потреб дослідження нами була розроблена *анкета матричного типу*, зміст запитань якої спирався на визначену структурну будову художнього світогляду особистості й був спрямований на виявлення основних характеристик його гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів: системності художніх історико-теоретичних знань, ціннісних пріоритетів студентів у різних видах мистецтва та здатності до актуалізації культурологічного контексту мистецтвознавчої інформації. Обробка результатів опитування здійснювалась за допомогою якісного та кількісного аналізу. З огляду на принципову важливість для нас конструктивних параметрів пропонованої анкети, вважаємо за доцільне розглянути їх більш детально.

Зовнішній вигляд анкети (див. Додаток А) являє собою матричну сітку з ячейками запитань та структурованим полем для відповідей. Зазначена матриця дає можливість реалізувати у системному впорядкуванні запитань та відповідей принципи аксіологізму, історизму та інтегративності.

Так, у проектуванні інформативних блоків анкети ми виходили з того, що фактологічний та понятійний мистецтвознавчий тезаурус художнього світогляду особистості базується на ціннісно значущих для неї художніх текстах. Відповідно, виявлення суб'єктивних ціннісних орієнтацій респондента в сфері мистецтва набуває в діагностуванні його художнього світогляду ключового значення. Тому вихідним пунктом анкети стали запитання аксіологічного спрямування, покликані окреслити спектр ціннісних пріоритетів майбутніх учителів музики в різних видах мистецтва (музика, література, живопис, скульптура, архітектура, театр, кіно). Отримана в результаті цього опитування матриця значень дає підстави для констатування ступеню

культурологічної цілісності аксіологічного компонента художнього світогляду студентів.

Актуалізована ціннісна інформація постає підґрунтям для наступних відповідей на запитання гностичного спрямування, які дозволяють висвітлити фактологічний та системний аспекти художньо-історичних та естетико-теоретичних знань майбутніх учителів музики. Тобто назва улюбленого твору в певному виді мистецтва слугує імпульсом для виявлення елементарних знань про автора, приблизні хронологічні межі виникнення твору (історичний блок анкети) та його жанрово-стильову характеристику (атрибутивний блок анкети). Таким чином, зазначені блоки покликані відобразити здатність студентів до визначення місця конкретних продуктів художньої творчості в історичному розвитку мистецтва, а також їх уміння здійснювати семантико-конструктивний аналіз художніх текстів.

Натомість, наступний – культурологічний – блок анкети моделює нестандартну для студентів-музикантів ситуацію, яка потребує транспонування наявних художніх знань у певний соціокультурний – філософський, науковий, мистецький – контекст відповідної історичної епохи. Це дозволяє висвітлити рівень усвідомлення майбутніми вчителями провідних ціннісно-сміслових домінант різних етапів культурно-історичного розвитку людства. Адже саме ці духовні константи, на думку багатьох дослідників у сфері культурології [22; 101; 33; 136; 265], визначають змістові й конструктивні аспекти філософських ідей, наукових відкриттів та художніх творів в різних регіональних та історичних типах культури. Відповідно, здатність до виокремлення культурологічного базису мистецтвознавчої інформації свідчить про ступінь цілісності художнього світогляду особистості. Це також уможливорює виявлення стану готовності майбутніх учителів музики до повноцінної художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва, яка являє собою одну з найважливіших характеристик дієвості праксеологічного компоненту їх художнього світогляду.

Отже, специфіка запропонованої матричної анкети дозволяє вивести кожен конкретний художній твір, ціннісно значущий для респондента, в історичний, семантико-конструктивний та культурологічний контексти, актуалізувати системні зв'язки між ними, і виявити таким чином рівень структурованості й цілісності мистецтвознавчого тезаурусу студентів. Багаторазове дублювання зазначених запитань аксіологічного, гностичного та практичного спрямування стосовно творів різних видів мистецтва робить їх контрольними одне до одного та дає можливість отримати достатньо повну й об'єктивну інформацію про стан сформованості аксіологічного, гносеологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду майбутніх учителів музики. Крім того, слід особливо підкреслити, що використання представленої анкети в педагогічній практиці не обмежується лише діагностичними цілями. Вона є, на наш погляд, доволі перспективним методичним засобом, який не тільки оптимізує систематизацію індивідуальних знань суб'єкта навчальної діяльності, але й активізує його здатність до ціннісно-сислової рефлексії.

Результати аналізу даних анкетування, яким було охоплено 317 студентів I-IV курсів денного та заочного відділень Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, профільних факультетів Бердянського державного педагогічного університету, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Кам'янець-Подільського державного університету, дали можливість визначити основні ціннісні пріоритети майбутніх учителів музики в сфері мистецтва. Так, нами було встановлено, що для студентської аудиторії є характерними три типи ціннісного орієнтування: нормативний, ситуативний та вибіркового, які демонструють різні модифікації оціночного ставлення майбутніх учителів до художніх творів і узгоджуються з типологією, розробленою відомим дослідником в галузі психології художнього сприйняття Е.Крупніком [116].

Нормативному типу ціннісних орієнтацій притаманні специфічні оціночні норми, засвоєні під впливом загальновизнаних, авторитетних суджень. Цей тип

позначений переважанням формальних оціночних стереотипів, які практично не містять індивідуально-смакових критеріїв.

Результати анкетування свідчать, що нормативне ціннісне орієнтування майбутніх учителів музики найбільш яскраво проявляється у сфері образотворчого мистецтва: живопису, скульптури, архітектури. Це пояснюється тим, що художні уподобання студентів у цій сфері, як правило, значною мірою обмежені змістом програм з художньо-естетичної підготовки в загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі й тільки частково відчують вплив популярних телевізійних передач та періодичних видань художньо-пізнавального спрямування, медіа-енциклопедій, репродукцій, ілюстрацій, листівок тощо. Відповідно, в цих умовах достатньо жорсткої регламентації вибору творів живопису, графіки, скульптури виникають передумови для формування нормативного ставлення до образотворчого мистецтва. Це підтверджується результатами анкетування, які демонструють формалістичність художніх інтересів студентів-музикантів щодо архітектури, скульптури, живопису, а іноді навіть ігнорування ними запитань, присвячених цій сфері (10 % респондентів).

Так, твори живопису, в яких студенти проявили в цілому достатньо високу обізнаність (70,4 % опитаних), представлені таким чином: зарубіжна класика – 33,4 % (де “Мона Ліза” Леонардо да Вінчі названа 14,1% респондентів, картини В.Ван Гога – 8,2 %, “Сикстинська мадонна” Рафаеля Санті – 3,1%, популярні твори С.Боттічеллі, А.Дюрера, О.Ренуара, П.Сезанна, Ж.А.Ватто – по 2%); український живопис – 20 % (з переважанням картин Т.Шевченка у відповідях студентів – 8%, “Чорного квадрату” К.Малевича – 6%, а також творів К.Білокур, А.Куїнджі, О.Новаківського – по 2%); російська класика – 18 % (де пріоритет належить творам І.Шишкіна, І.Айвазовського, В.Васнецова – по 4 %, а також картинам О.Іванова, А.Рубльова, І.Рєпіна – по 2%).

Мистецтво архітектури входить до сфери художніх інтересів 63% майбутніх учителів музики. Серед монументальних створінь студенти віддають перевагу давньоруським храмам та архітектурі в стилі українського бароко (Софійський собор, Михайлівський Золотоверхий собор, Покровська церква, Андріївська церква тощо) – 18,4 %, будівлям у стилі класицизму (Академія художеств в Петербурзі, палаци Петергофу) – 14,3%, стилю модерн (Дім з химерами, Ластівкіне гніздо) – 12,8 %, давньоєгипетським (єгипетські піраміди, храм в Луксорі) та античним (храми афінського Акрополю) культовим спорудам – по 4,1%, готичним соборам (Нотр-Дам, Кельнський собор) – 4,7%, арабо-мусульманській (Тадж Махал) та сучасній (Сіднейська опера) архітектурі – по 2,3%.

Художній інтерес щодо мистецтва скульптури було виявлено у 46,3 % респондентів. Найбільша кількість відповідей студентів була присвячена античній скульптурі – 23,2% (де статуя Венери Мілосської була названа 12 % опитаних), скульптурним творам Мікеланджело – 9,1 % (“Давид” – 6,5%, “Пьетта” – 2,6%), пам’ятникам історичним особам (зокрема, Петру I, Богдану Хмельницькому тощо) – 14 %.

Отже, зазначене свідчить про те, що система ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики в образотворчому мистецтві переважно формальна, позбавлена індивідуальних критеріїв художньо-естетичної оцінки, які є підґрунтям становлення вибіркового, особистісного ставлення до світової скарбниці живопису, скульптури та архітектури. Стосовно зафіксованого дослідженням порівняно високого рівня інформованості студентів у цих видах мистецтва слід зазначити, що він відображає лише їх здатність орієнтуватись серед визнаних авторитетів.

Певною мірою нормативність виявилась притаманною і літературним уподобанням майбутніх учителів, що також зумовлено впливом традиційних оцінювальних норм, які впроваджуються закладами освіти. Зокрема, це позначилось на тому, що так звані “програмні” літературні твори

перевагу віддали 54,4 % опитаних. Серед них класичні твори російської літератури назвали 26 % студентів (де роман М.Булгакова “Майстер і Маргарита” отримав 12 % виборів, твори А.Чехова та Л.Толстого – по 4%, М.Гоголя та Ф.Достоевського – по 2 %), твори української літератури обрали 24% опитаних (де поеми Т.Шевченка та “Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького названі 6 % респондентів, “Собор” О.Гончара – 4 %, твори І.Котляревського, Л.Українки, П.Мирного, М.Стельмаха – по 2 %), зарубіжна літературна класика представлена у виборах студентів творами У.Шекспіра – 4,4 % опитаних. Романтичній прозі (твори О.Дюма, М.Дрюона, “Віднесені вітром” М.Мітчелл) та фантастиці (твори Г.Уелса, Г.Олді, В.Пелевіна, “Нічна варта” С.Лук’яненка) віддають перевагу по 12,2 % респондентів, популярним детективам (Б.Акунін, Д.Донцова) – 6,9 %, інтелектуальній (Ф.Кафка, Д.Оруелл, Д.Мережковський, Т.Манн, Г.Гессе) та езотеричній літературі (П.Коельо, Р.Бах) – також 6,9 % опитаних.

Таким чином, здійснений аналіз анкетних даних дозволяє зробити висновок про те, що нормативний тип художніх уподобань студентів-музикантів визначається переважно нормативними художніми цінностями, які задаються освітніми програмами, референтними групами та авторитетними судженнями, що водночас свідчить про певну індиферентність суб’єктів художнього сприйняття по відношенню до “канонічних” творів мистецтва.

Ситуативний тип художніх інтересів є протилежним щодо нормативного. Він визначається достатньо низьким рівнем художньо-естетичних знань та оцінювальних критеріїв суб’єкта художнього сприйняття, а також його схильністю до популярних, шлягерних художніх творів, які відповідають певній моді, вимогам престижу в референтних колах та розважальним потребам. Тому, як правило, ситуативні художні уподобання є доволі мінливими. Цей тип ціннісних орієнтацій, як свідчать результати здійсненого нами анкетування, прослідковується у ставленні майбутніх учителів музики до мистецтва кіно та театру.

Так, майже всі студенти демонструють свою обізнаність у кінорепертуарі, яка до того ж підкріплюється яскраво вираженим інтересом до нього (77,8 % опитаних). На тлі такої емоційної захопленості кіномистецтвом слід зазначити, що навіть елементарні знання в цій сфері знаходяться у студентів-педагогів на невисокому рівні. Адже кіно, на відміну від художньої літератури, музики та образотворчого мистецтва, як правило, не є предметом навчання в середніх загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Ця суперечність між широкою залученістю до кіномистецтва і низьким рівнем кінокультури породжує поверхневе, споживацьке ставлення до кінематографу як засобу задоволення потреб у розвагах та відпочинку, як способу заповнення вільного часу. Звідси випливає те, що ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики в галузі кіно мають характер ситуативного вибору і часто є відображенням поточного кінорепертуару великого прокату, відеоіндустрії або телебачення.

Яскравим прикладом цього є об'єктивно обумовлене переважання у відповідях студентів широко розрекламованих фільмів “Вогнем і мечем”, “Перл Харбор”, “Володар кілець”, “Страсті Христові” тощо, які були названі 26% респондентів. Мелодрами та комедії люблять 20 % студентів, віддаючи пріоритет улюбленим радянським кінострічкам “Службовий роман”, “Іронія долі, або 3 легким паром”, “Кавказька полонянка”, “Москва сльозам не вірить”, “Джентельмени удачі” тощо. Ці фільми несуть в собі не тільки можливість емоційної розрядки, але й певні етично-психологічні аспекти людських відносин, чим і зумовлений незгасаючий інтерес до цих творів. Проте так зване “інтелектуальне” кіно (“Собаче серце”, “Місто Зеро”, “Сталкер”) знаходиться в центрі уваги лише 8 % опитаних.

Художні уподобання студентів-музикантів в області театрального мистецтва також є доволі ситуативними та вибудовуються в залежності від появи популярних вистав в репертуарі театрів, участі в них відомих акторів або гастрольних виступів знаменитих театральних труп. Ситуативність ціннісних

орієнтації щодо театру пов'язана з тим, що переважним мотивом відвідування драматичних вистав залишаються розважальні, які мають своїм підґрунтям потребу у відпочинку або в переживанні напружених психологічних колізій сюжету. Гра акторів, наявність гострих життєвих проблем, оригінальність постановки, режисерського рішення, художнє і музикальне оформлення театральної дії, як правило, не завжди стають оцінювальним критерієм для глядачів. Проте слід зазначити, що театральним мистецтвом цікавиться більшість майбутніх учителів (83,3 %), віддаючи перевагу популярним виставам провідних київських драматичних театрів (“Майстер і Маргарита”, “Тев’є молочник”, “Пігмаліон”, “Лісова пісня”, “За двома зайцями” тощо). Підкреслимо також наявну в сфері художніх інтересів студентів певну пріоритетність театру (83,3 %) порівняно з кіномистецтвом (77,8 %), яка свідчить про важливість для них прямого активного контакту з “живим” мистецтвом.

Отже, вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що в переважанні нормативного типу художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики щодо скульптури, архітектури, живопису й літератури виявляється недостатність їх емоційної захопленості цими сферами художньої культури, а в ситуативних установках стосовно театру й кіно – дефіцит загальної мистецтвознавчої ерудиції. Проте цілком закономірною є зафіксована в результатах проведеного анкетування вибірковість оціночних суджень студентів-музикантів щодо музичного мистецтва, яка кристалізується на тлі професіоналізації їх художніх знань.

Вибірковий тип ціннісного орієнтування в художній сфері складається під впливом освіти, вікових особливостей людини і визначається самостійно сформованими та усвідомленими нею критеріями оцінювання та вибору художніх творів. Причиною високого рівня вибіркового ставлення майбутніх учителів музики, безумовно, є фахова спрямованість їх безперервної освіти в галузі музичного виконавства, теоретичного та історичного музикознавства,

методики художньо-естетичного виховання. Слід зазначити, що на становленні такої вибірковості позначається діалектична взаємодія в цьому процесі двох розглянутих вище типів ціннісного орієнтування – нормативного та ситуативного.

Так, наявність у майбутніх учителів музики нормативного типу художніх інтересів у галузі музичного мистецтва зумовлена тим, що художнє та технологічне виховання музиканта-професіонала здійснюється, як правило, на канонічних, тобто зразкових, музичних творах, художня цінність яких є безперечною. Тільки таким чином уможлиблюється формування естетичних ідеалів, індивідуального художнього смаку, відчуття стилю і, загалом, музичної культури виконавця, теоретика і слухача. Разом з тим, юні музиканти завдяки впливам масової інформації, молодіжної субкультури референтних груп не лишаються осторонь і так званої “легкої”, сучасної естрадної, джазової та рок-музики, тобто демонструють наявність ситуативного типу ціннісного орієнтування щодо цього виду мистецтва. Однак з віком, за рахунок набутих знань, зростаючих виконавського досвіду та слухацьких вражень, ускладнення внутрішнього світу, підсилення суб’єктивних екзистенційних переживань, відбувається формування певної самостійності, незалежності оцінювальних суджень студентів щодо музичного мистецтва. Проте, слід підкреслити, що потреба у самостійній художній позиції приховує в собі небезпеку аматорської дезорієнтації, можливість уникнення якої полягає в необхідності поєднання в інтерпретаційній діяльності суб’єктивного емоційного відгуку на художній твір з об’єктивними, науково обґрунтованими судженнями про нього.

Аналіз даних опитування майбутніх учителів музики щодо їх ціннісних уподобань в сфері музичного мистецтва дійсно демонструє надзвичайну широту й різноманітність індивідуального вибору респондентів та доволі високий рівень їх художнього смаку. Так, слід констатувати пріоритет популярності для студентів музики романтизму та імпресіонізму (зокрема, твори Ф.Шопена, Р.Шумана, Н.Паганіні, Ж.Бізе, К.Сен-Санса, К.Дебюссі,

М.Равеля та ін.) – 31,8% опитаних; стабільність художньої цінності старовинної, барокової музики (зокрема, твори Т.Альбіноні, А.Вівальді, Й.С.Баха) – 18,2% та творів представників віденської класичної школи В.А.Моцарта, Л.Бетховена – також 18,2%; стійкий інтерес до сучасної музики та джазу (зокрема, твори Д.Гершвіна, А.Пьяцолли) – 13,6%; безперечне захоплення російською музикою (зокрема, твори П.Чайковського, С.Рахманінова, О.Скрябіна) – 9,1%; зростаючу обізнаність у сфері українського музичного мистецтва (переважно, хорові твори сучасних українських композиторів І.Шамо, Є.Станковича, Г.Гаврилець, В.Степурка) – 6,7%; впливи сучасної рок-культури (зокрема, творчість російських рок-груп “Машина времени”, “Арія”) – 2,3%.

Таким чином, проведений якісний аналіз художньо-ціннісних пріоритетів майбутніх учителів музики дозволяє зробити висновок про наявність значного дисбалансу між високим рівнем їх вибіркового оціночного ставлення до творів музичного мистецтва та переважанням нормативних та ситуативних установок, а іноді й чітко виявленої в ході експерименту індиферентності щодо інших сфер художньої культури. Узагальнена графічна характеристика отриманих кількісних результатів діагностування аксіологічного компоненту художнього світогляду студентів, представлена на рис.2.1, підтверджує його монохудожню спрямованість.

Зазначене свідчить про необхідність актуалізації особистісного ставлення, індивідуальних оціночних суджень майбутніх учителів музики щодо різних видів мистецтва, адже широка поліхудожня ерудиція є однією з найважливіших сучасних вимог до їх професійної компетентності. З іншого боку, виявлений закономірний ціннісний пріоритет музичного мистецтва, яке є базисом фахової підготовки студентів, вимагає спиратися в реалізації окресленого завдання на їх наявний художній музикознавчий досвід. З огляду на це, в якості оптимального підґрунтя для нарощування інтегративних, емоційно забарвлених і педагогічно орієнтованих поліхудожніх знань доцільно

розглядати зміст музично-історичних дисциплін, структурований на засадах культурологічного підходу. Це аргументується й аналітичним вивченням діагностичних даних про стан сформованості гносеологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду майбутніх учителів.

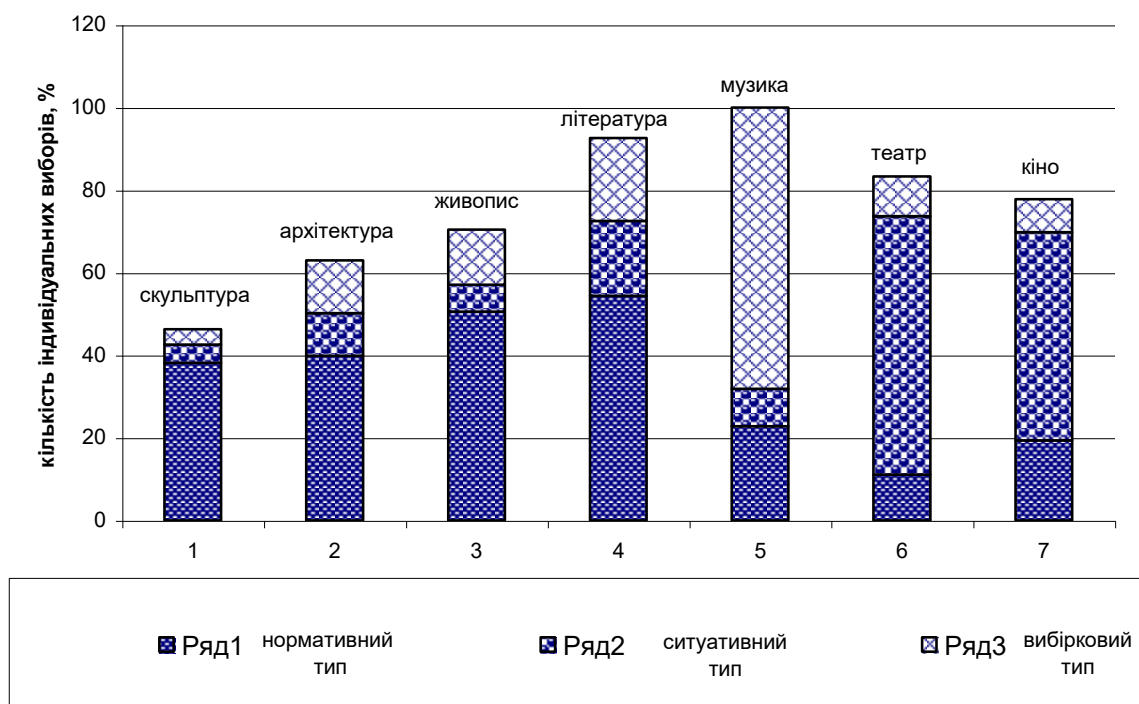


Рис.2.1. Характеристика художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики

Зокрема, результати опитування по історичному та атрибутивному блоках анкети дозволяють виявити такі тенденції: обізнаність про авторство музичних творів демонструють 100 % респондентів, літературних – 92,6 %, творів живопису – 66,7 %, скульптури – 24 %, архітектури – 38,9 %, театральних вистав – 63,4 %, кінострічок - 51,9 %. Приблизні хронологічні межі виникнення художніх творів досить вірно вказують стосовно музичного мистецтва – 93,7 % студентів, літератури – 66,7 %, живопису – 46,3 %, скульптури – 27,8 %, архітектури – 38,9 %, театру – 60,5 %, кіно – 48,1 %. Здатність до елементарної жанрово-стильової атрибуції в різних видах мистецтва зафіксована щодо

музики – у 79,3 % опитуваних, літератури – 61,1 %, живопису – 28,7 %, скульптури – 9,3%, архітектури – 23,2 %, театру – 33,4 %, кіно – 35,2 %.

Якісний аналіз отриманих по історичному та атрибутивному блоках анкети даних свідчить, що майбутні вчителі доволі часто плутають поняття жанру і стилю, змістових і конструктивних аспектів художніх творів, не співвідносять їх з індивідуальними авторськими характеристиками та відповідним історичним контекстом. Причиною цього є, на нашу думку, низький рівень усвідомлення студентами культурологічного підґрунтя процесів становлення феноменів жанру і стилю, зумовленості унікальних рис художньої творчості різних національних шкіл та окремих митців певними історичними та соціокультурними факторами.

Таким чином, наявність монохудожнього дисбалансу мистецтвознавчого тезаурусу майбутніх учителів музики, виявлена при діагностуванні аксіологічного компоненту їх художнього світогляду, підтверджується і при аналізі його гносеологічної складової. Узагальнена кількісна характеристика художніх історико-теоретичних знань студентів, представлена на рис. 2.2, демонструє поступове зниження рівня їх інформаційної компетентності від достатньо високих показників щодо музичного мистецтва й літератури та посередніх стосовно театру, живопису й кіно до доволі низької обізнаності в архітектурі та скульптурі.

Зазначена недостатність смислового наповнення наявних історико-теоретичних художніх знань призводить до суто формалістичного і безсистемного їх відтворення студентами, що здатне негативно вплинути на конструювання ними різноманітних ситуацій художньо-педагогічної взаємодії у подальшій професійній діяльності. Подолання виявленої суперечності уможлиблюється, на наш погляд, завдяки актуалізації парадигми культурологічного мислення в організації мистецтвознавчого тезаурусу майбутніх учителів музики. Це аргументується також даними діагностування праксеологічного компоненту їх художнього світогляду.

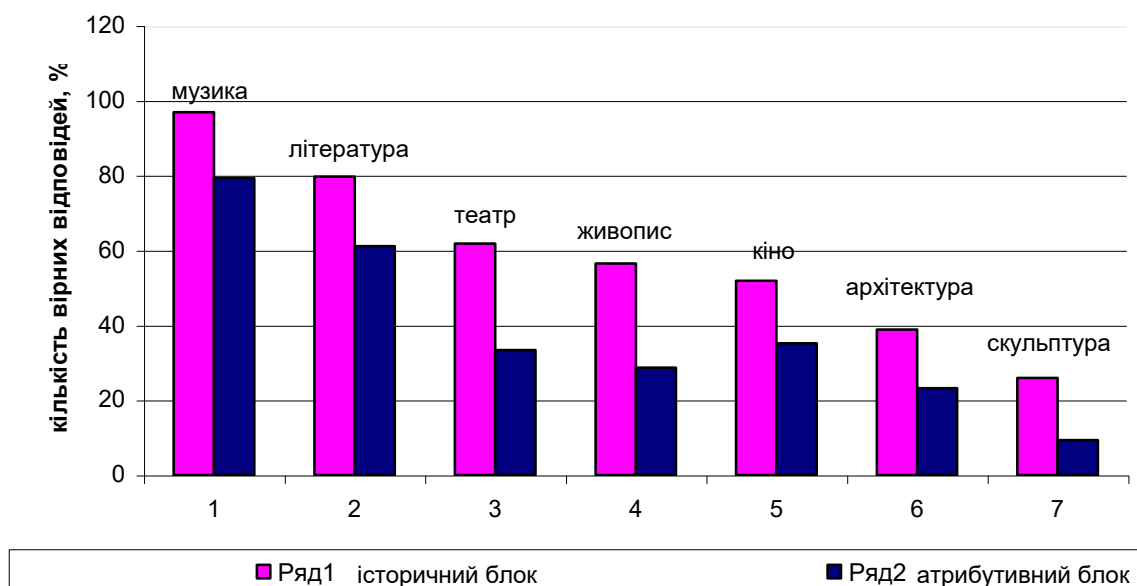


Рис.2.2. Характеристика художніх історико-теоретичних знань майбутніх учителів музики

Так, здатність до інтеграції наявних художніх знань з культурологічною інформацією, зокрема, філософським, науковим та мистецьким контекстом певної історико-культурної епохи виявлено в середньому лише у 23,2% опитуваних. Причому, знання щодо філософських ідей та наукових відкриттів, які суттєво вплинули на духовний досвід людства на різних етапах його історії, продемонстрували тільки 5,6 % респондентів. Більша ж частка з названої середньої кількості позитивних відповідей на запитання культурологічного блоку базується на мистецтвознавчій ерудиції студентів (17, 6%), в якій знову превалюють літературні та музичні твори.

Крім того слід зазначити, що найбільш доступним для респондентів виявилось проведення культурологічних паралелей з сучасною для них кінопродукцією та театральними виставами. Це є цілком закономірним з огляду на безпосередню зануреність молоді в оточуючий соціокультурний простір. Відповідно, окремі студенти відзначили вплив сучасних інформаційних технологій на людську свідомість та змістові й конструктивні особливості

різних видів художньої творчості, а також навели адекватні приклади зі сфери музики, літератури, кіно, театру, дизайну.

Дещо складнішим для опитуваних стало виокремлення культурологічного контексту обраних ними музичних та літературних творів, які датуються більш віддаленим часом. Так, найбільш усвідомленим для майбутніх учителів виявився зв'язок між філософією Просвітництва й віденською класичною школою (творчість К.Глюка, Й.Гайдна, В.Моцарта), літературою та музикою епохи Романтизму, живописним та музичним імпресіонізмом. Це демонструє стабільність музикознавчої бази в художньому світогляді студентів і підтверджує доцільність використання її для інтеграції з культурологічними знаннями.

Найменш продуктивним у стимулюванні культурологічних асоціацій, як свідчать діагностичні дані, є для студентів образотворче мистецтво. Так, було зафіксовано нездатність майбутніх учителів музики до співвіднесення антропоморфного космосу Парфенону з демократичними принципами давньогрецьких полісів, довершеності античної скульптури з вченням про калокагатію, творчості Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Рафаеля з антропоцентричними ідеями філософії Ренесансу, імпресіоністичного живопису з науковими відкриттями в галузі оптики тощо. З огляду на важливість категорії простору для сучасної культури та пріоритетність в ній саме візуальних способів отримання інформації, зазначена ситуація є незадовільною й потребує актуалізації статусу живопису, скульптури та архітектури в художньому світогляді майбутніх учителів музики.

Таким чином, проведений якісний та кількісний аналіз результатів анкетування дозволяє зробити висновок про досить низький рівень цілісності художнього світогляду майбутніх учителів музики. Відсутність глибокого усвідомлення ціннісно-сміслових структурних зв'язків культурних явищ негативно позначається на системності мистецтвознавчого тезаурусу студентів.

Крім того, як свідчать отримані дані, навіть базисний для фахової освіти майбутніх учителів музикознавчий досвід є практично позбавленим зазначеного культурологічного підґрунтя внаслідок переважного акцентування виконавських аспектів їх творчого самовдосконалення. Це, виявляє суперечність між цілісним поліфонічним характером художньо-педагогічної діяльності вчителя музики, її необхідною ціннісно-смісловою, світоглядною спрямованістю та домінуванням технологічності й монопредметності в його професійній підготовці у вищому навчальному закладі.

Узагальнена графічна характеристика кількісних результатів опитування по ціннісному, історичному, атрибутивному та культурологічному блоках анкети, представлена на рис. 2.3, демонструє переважання нисхідної динаміки на останньому з них, що також підтверджує вищесказане.

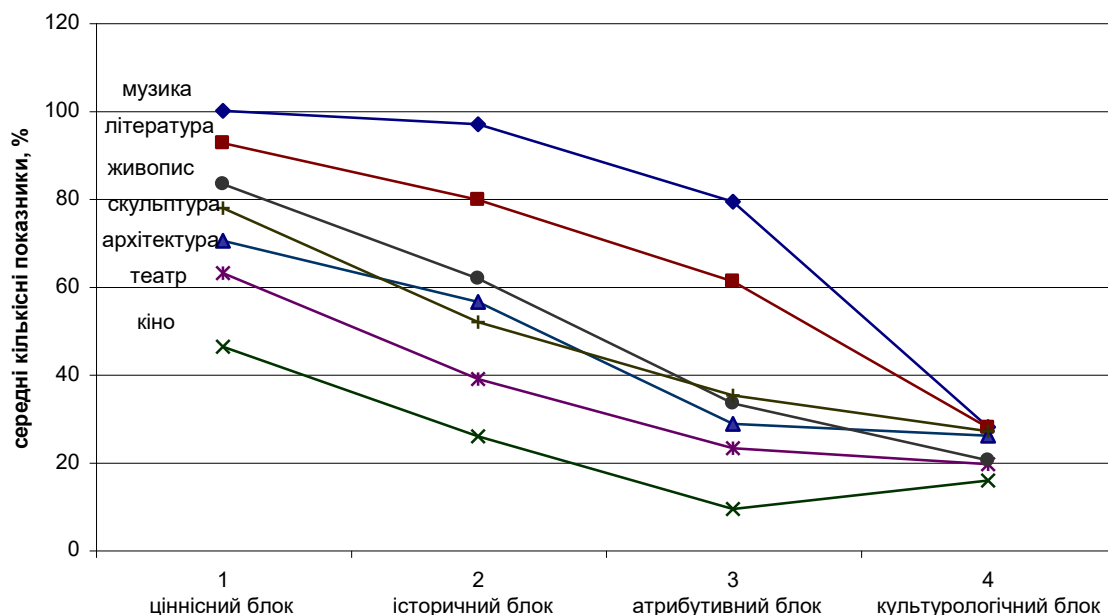


Рис. 2.3. Аналіз ступеню цілісності художнього світогляду майбутніх учителів музики

Співвіднесення зазначених аналітичних висновків щодо результатів діагностування гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду майбутніх учителів музики з представленими вище рівневими характеристиками сформованості останнього дозволяє констатувати такий розподіл охопленої експериментальним дослідженням вибірки респондентів: елементний рівень функціонування художнього світогляду виявлено у 46,4% студентів, концептуальний рівень – у 45,1 %, методологічний рівень – у 8,5 % (табл.2.2).

Таблиця 2.2

Стан сформованості художнього світогляду
майбутніх учителів музики

Рівні	Кількість студентів	
	абсолютна	%
Елементно-репродуктивний	147	46,4
Концептуально-продуктивний	143	45,1
Методологічно-творчий	27	8,5
Всього	317	100

Отже, проведений якісний та кількісний аналіз результатів діагностування художнього світогляду майбутніх учителів музики дозволяє стверджувати актуальність проблеми формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики в системі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, а також дає підстави для визначення основних напрямків цілеспрямованого педагогічного керівництва зазначеним процесом. Дані констатувального експерименту виявляють нагальну потребу в розширенні та систематизації поліхудожнього мистецтвознавчого тезаурусу студентів, концептуалізації їх емоційно-ціннісного ставлення до художніх

творів та активізації їх суб'єктної позиції в художньо-педагогічному спілкуванні. Вирішення поставлених завдань на засадах культурологічного підходу до вивчення музично-історичних дисциплін уможливорює ефективний комплексний вплив на становлення гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду майбутніх учителів музики.

2.2. Організаційно-методичне забезпечення формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін

Узагальнення результатів констатувального експерименту, здійснене в контексті теоретично обґрунтованої в попередньому розділі дослідження інтегральної сутності художнього світогляду особистості, дозволяє визначити специфіку формування останнього в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Організаційно-методичне забезпечення зазначеного процесу виходить за межі традиційного педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю студентів, охоплюючи більш широку сферу впливу на розвиток когнітивної, аксіологічної та праксеологічної складових їх фахової культури.

З огляду на це, постає необхідність моделювання експериментальної методичної системи вивчення музично-історичних дисциплін, спрямованої на становлення цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики, що передбачає постановку таких завдань:

- розширення та систематизація мистецтвознавчого тезаурусу студентів;
- активізація художньо-сміслової рефлексії майбутніх учителів музики;

- розвиток у них здатності транспонувати художні знання в контекст педагогічної діяльності.

Ефективне вирішення окреслених завдань уможлиблюється завдяки реалізації в організаційно-методичному забезпеченні музично-історичних дисциплін принципів культурологічного підходу, які дозволяють здійснювати комплексний вплив на становлення гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду майбутніх учителів музики через:

- 1) акцентування парадигми культурологічного мислення в системній організації та інтеграції музично-історичних і поліхудожніх знань студентів;
- 2) актуалізацію особистісного емоційно-ціннісного ставлення студентів до явищ художньої культури;
- 3) орієнтацію їх творчої активності на ситуації майбутньої художньо-педагогічної діяльності.

Це дозволяє виокремити відповідні *складові* організаційно-методичної системи формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін, дидактична модель якої унаочнена на рисунку 2.4:

- *інтегрально-гностична*, яка ґрунтується на реалізації принципів інтегративності та полікультурності у відборі та структуруванні змісту навчальної дисципліни, а також використанні методів модульного та проблемно-евристичного навчання, що покликано сприяти становленню у студентів цілісної художньої картини світу та активізації їх самостійної пізнавальної діяльності;
- *аксіологічно-рефлексивна*, яка спирається на принципи особистісної орієнтованості та аксіологізму і полягає у застосуванні різноманітних психотехнічних та соціоігрових методик для поглиблення художньо-сміислової рефлексії майбутніх учителів та концептуалізації їх емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва;

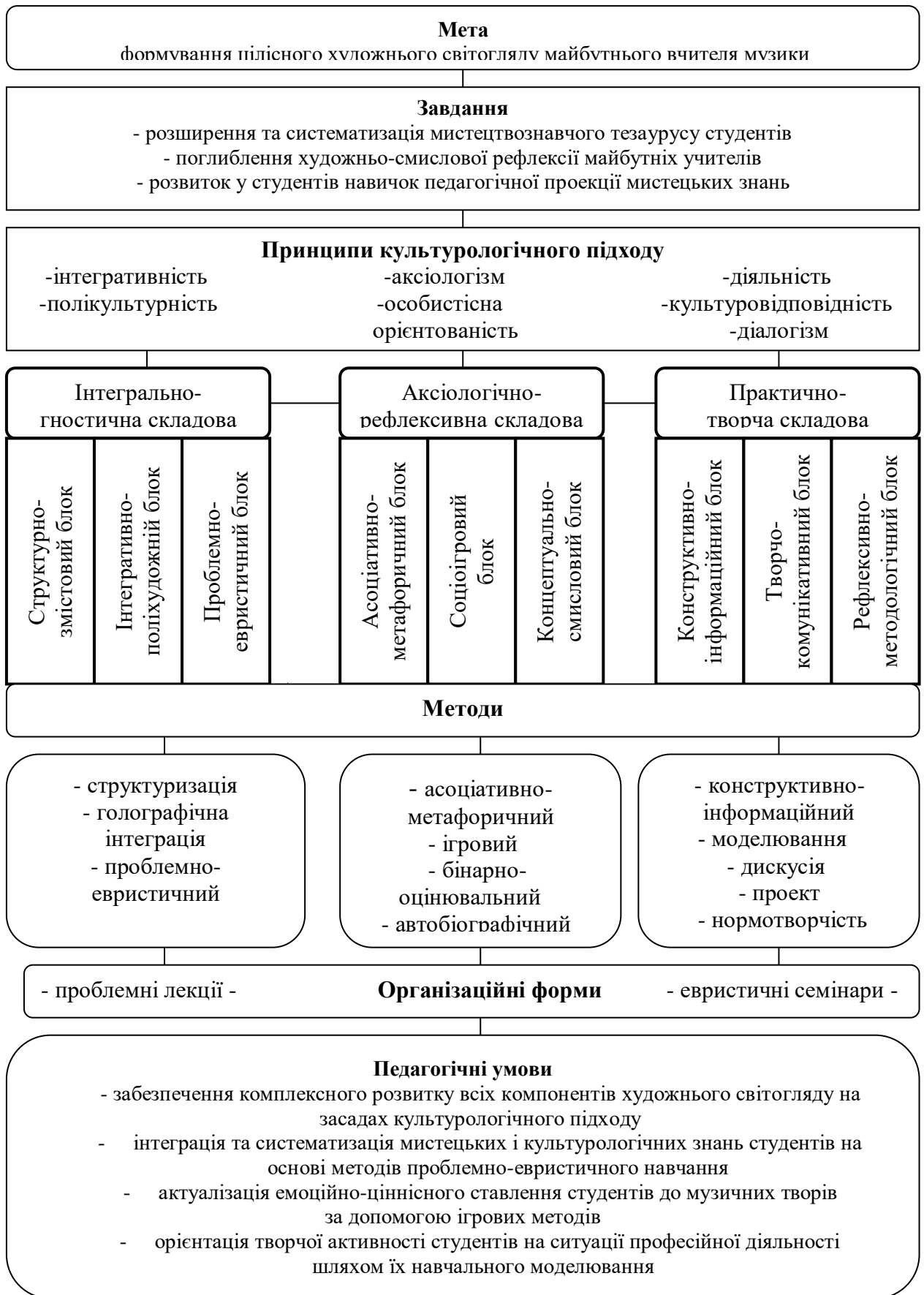


Рис.2.4. Модель методичної системи формування художнього світогляду студентів в процесі вивчення музично-історичних дисциплін

- *практично-творча*, яка базується на принципах культуровідповідності, діалогізму й діяльності та забезпечує навчальне моделювання ситуацій художньо-педагогічного спілкування з метою вироблення у студентів методичних навичок системної організації та творчої репрезентації мистецтвознавчої інформації.

Програма формувального експерименту полягала в перенесенні представленої дидактичної моделі в нормативне середовище курсу “Історія зарубіжної музики” та дослідній перевірці її продуктивності шляхом порівняння динаміки функціонування художнього світогляду студентів експериментальної та контрольної груп (відповідно 100 та 117 студентів I,II та IV курсів денного та заочного відділень профільних факультетів НПУ імені М.П.Драгоманова та Бердянського державного педагогічного університету).

Організація методичного забезпечення становлення художнього світогляду майбутнього вчителя музики за визначеними напрямками здійснювалась в педагогічній практиці комплексно і носила наскрізний характер з огляду на інтегральну сутність досліджуваної особистісної підструктури. Проте логіка наукового викладу уможлиблює абстрагування теоретичної моделі від дійсності з метою послідовного висвітлення змістового та процесуального аспектів її складових, виокремлених відповідно до гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду особистості.

Інтегрально-гностична складова пропонованої моделі зорієнтована на цілеспрямоване педагогічне керівництво формуванням гносеологічного компонента художнього світогляду майбутніх учителів як системи їх історико-теоретичних мистецьких знань.

Наукові знання, за В.Якуніним [289, с.421], стають фактором прогресивного психічного розвитку індивіда лише за умови їх спеціальної дидактичної обробки, впорядкування та структурування у вигляді навчальної інформації. Це дозволяє нам розцінювати відбір, структурування та форму

репрезентації змісту музично-історичних дисциплін як спосіб методичного управління ефективним становленням мистецтвознавчого тезаурусу студентів. Крім того, як зазначають психологи і педагоги Дж.Брунер [43], П.Гальперін [64], І.Лернер [130], В.Підкасистий [193], Н.Тализіна [237], В.Якунін [289], якісна результативність засвоєння знань зумовлюється не лише відбором змісту освіти, але й, в першу чергу, здатністю суб'єкта навчання перетворити останній на особистісні гностичні структури шляхом активного його опрацювання. Отже, для успішності освітнього процесу постає потреба планування системи знань в єдності з системою операцій по їх засвоєнню. Зазначене вмотивовує виокремлення в інтегрально-гностичній складовій організаційно-методичної системи формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики таких елементів:

- *структурно-змістовий блок* – покликаний сприяти становленню у студентів цілісної картини історичного розвитку музичного мистецтва через реалізацію принципів інтегративності та полікультурності у відборі та структуруванні змісту курсу “Історії зарубіжної музики”;
- *інтегративно-поліхудожній блок* – орієнтований на розширення та фундаменталізацію мистецтвознавчого тезаурусу майбутніх учителів музики завдяки інтегрованій репрезентації музично-історичних, поліхудожніх та культурологічних знань в контексті методології голографічного підходу;
- *проблемно-евристичний блок* – спрямований на узагальнення, систематизацію, концептуалізацію та педагогічну проєкцію мистецьких знань студентів шляхом розробки та впровадження пакету відповідних проблемно-евристичних завдань на основі модульної організації навчання.

У розробці *структурно-змістового блоку* інтегрально-гностичної складової методичної системи формування художнього світогляду майбутніх

учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін ми спирались на позиції сучасних педагогів-науковців Е.Абдулліна [158], Л.Арчажникової [14], В.Підкасистого [193], Г.Підкурганної [194], Л.Рапацької [205], В.Сластьоніна [224], В.Якуніна [289]. Названі дослідники підкреслюють, що вихідною засадою у відборі, конструюванні та способі викладу навчальної інформації є співвіднесення її з кінцевими цілями професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі з метою виявлення специфічної значущості конкретної дисципліни для їх подальшої практичної діяльності. Це уможливило встановлення оптимального компонентного складу предметного матеріалу і доцільної послідовності його представлення та фіксації.

З огляду на це, постає необхідність висвітлення ціннісно-цільових пріоритетів сучасної музично-педагогічної освіти, концептуальна спрямованість яких, на думку провідних науковців у цій сфері (Е.Абдулін, Л.Горюнова, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Рапацька, О.Ростовський, О.Рудницька, А.Щербакова, О.Щолокова), полягає у прагненні досягнути цілісність художнього світу і цілісність людської особистості. Адже саме людина, її ціннісно-смісловий досвід пізнання буття як єдиний метаобраз, метасюжет всього розмаїття мистецтв визначається сьогодні теоретиками та практиками художньо-естетичного виховання (Ю.Солодовніков, Л.Предтеченська, Н.Шишляннікова, Л.Школяр, Л.Гродзенська та ін.) в якості центральної інтегруючої теми шкільних предметів “Музика” та “Світова художня культура”. Відповідно, окреслена названими дослідниками антропологічна домінанта опанування художньо-смісловим фондом мистецтва в середній ланці загальної освіти настійливо вимагає акцентування цієї аксіологічної проблематики на тлі поліхудожнього простору і в традиційному змісті музично-історичної освіти майбутніх учителів музики та художньої культури.

Зазначене зумовлює застосування у відборі та структуруванні змісту музично-історичних дисциплін таких принципів культурологічного підходу як аксіологізм, інтегративність та полікультурність. Вони дозволяють

актуалізувати людинознавчу парадигму культурологічного мислення у систематизації та інтеграції музично-історичних і поліхудожніх знань студентів. Це орієнтує майбутніх учителів на проектування культуровідповідних способів організації художньо-естетичного навчання і виховання учнів у своїй подальшій професійно-педагогічній діяльності.

У конструюванні змісту навчального курсу “Історія зарубіжної музики”, який ліг в основу авторської програми [96], ми спирались на педагогічну концепцію культурологічної освіти майбутніх учителів, розроблену О.Шевнюк [265], і обґрунтовані дослідницею підходи до структурування предметного матеріалу культурологічної дисципліни. Так, пріоритетність культурно-історичного аспекту в організації музикознавчої інформації вмотивовує виділення в названому курсі чотирьох основних тематичних блоків: “Культурогенез музичного мистецтва”, “Музика в культурі Середньовіччя та Відродження”, “Музика в культурі Нового часу”, “Музика в культурі Новітнього часу”. У виокремленні зазначених тематичних блоків ми орієнтувались на підходи до періодизації розвитку музичного мистецтва, представлені в сучасних музично-історичних концепціях Л.Бергер [25] та Г.Побережної [196].

Необхідність такого крупноблочного структурування змісту курсу історії музики в системі професійної підготовки майбутніх учителів підкреслюється також однією з провідних дослідниць в галузі педагогічного музикознавства Л.Рапацькою [205]. Зокрема, вона наголошує на просвітницькій специфіці музично-історичної освіти музикантів-педагогів, обґрунтовуючи доцільність зменшення великої кількості монографічних тем на користь викладу матеріалу по культурно-історичних етапах або періодах, що повністю відповідає й самому об’єкту даної навчальної дисципліни [205, с.58]. Крім того, Л.Рапацька пропонує розглядати кожен культурно-історичний етап в цілісному континуумі художньої культури, висвітлюючи проблеми музичних процесів на тлі розвитку

суміжних видів мистецтва, що цілком узгоджується із завданнями нашого дослідження.

Евристично цінним в контексті впровадження культурологічної спрямованості вивчення музично-історичних дисциплін нам вбачається запропонований О.Шевнюк [265] спосіб реалізації принципу інтегративності, який проявляється у взаємозв'язку трьох основних підходів до дидактичної організації названих тематичних блоків:

- 1) послідовно-історичного;
- 2) паралельно-синхронного;
- 3) територіально-типологічного.

Традиційна пріоритетність послідовно-історичного підходу, окреслена у визначених тематичних блоках курсу “Історії зарубіжної музики”, зумовлена потребою введення студентів у логіку становлення музичної культури в контексті розгортання європейського соціально-культурного процесу, домінантою якого стають часові координати розвитку. Підкреслимо принципову, на наш погляд, важливість висвітлення в ході вивчення історії музики еволюції “соціально-політичних систем, технологій науки і виробництва, філософських концепцій, релігійних поглядів, ідеальних моделей людини у її ставленні до оточення, стильових мистецьких парадигм від романіки до постмодернізму”, які віддзеркалюють цивілізаційний прогрес культур західного типу [265, с.125]. Адже саме це сприяє глибокому усвідомленню майбутніми учителями соціокультурних детермінант образно-змістових та семантико-конструктивних аспектів художньої творчості. Таким чином, уможлиблюється формування цілісного музично-історичного мислення студентів шляхом виявлення духовного підґрунтя історичних змін смислового “поля” музичного мистецтва, здатності останнього акумулювати у згорнутому вигляді найбільш суттєві історико-типологічні характеристики культури, які відбиваються в інтонаційних, жанрово-стильових новаціях та принципах формотворення.

Паралельно-синхронний підхід, за О.Шевнюк, передбачає одночасну актуалізацію смислів різних національних культур на основі компаративної методології [265, с.126]. Він є наскрізним підходом у конструюванні змісту кожного з проблемних блоків курсу “Історії зарубіжної музики” і має на меті визначення кроскультурного балансу української та світової музичних культур.

Так, у розгляді культурогенезу музичного мистецтва в синкретичному художньому просторі архаїки, світоглядна свідомість якої визначається домінантою міфологічного мислення, циклічну модель часу та анімістичні уявлення первісної людини доцільно проілюструвати, на наш погляд, через аналіз календарних та родинно-обрядових пісень давніх слов'ян. Окреслення теоцентризму середньовічної музичної традиції увиразнюється своєрідністю перетворення провідних тенденцій цієї епохи в музичній культурі Київської Русі через співставлення католицького григоріанського хоралу і православної монодії, лицарського епосу, любовної лірики трубадурів, труверів, міннезінгерів і билинного епосу українських лірників, сміхового світу французьких жонгльорів, німецьких шпільманів і руських скоморохів. Особливості виявлення рис барочного світогляду в творчості західноєвропейських композиторів співвідносяться з емоційним змістом партесних концертів українців М.Ділецького, С.Пекалицького, вивчення художніх надбань віденської класичної школи – з характерними особливостями українського класицизму в хорових творах М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя, процеси становлення національних композиторських шкіл Європи в добу Романтизму – з творенням українського національного міфу у творчості М.Лисенка тощо [96].

Таким чином, паралельно-синхронний підхід у вивченні “Історії зарубіжної музики” покликаний сприяти становленню національної самосвідомості студентів шляхом забезпечення процесу їх особистісної ідентифікації з системою смислів вітчизняної художньої творчості. Адже на тлі активної присутності українознавчого компонента в індивідуальних музичних

репертуарах майбутніх учителів, у художньо-виконавській діяльності навчальних хорів і оркестрів спостерігається недостатній рівень усвідомлення студентами концептуальної сутності національної культури. Зазначений підхід дозволяє подолати цю суперечність через реалізацію принципу полікультурності в організації змісту навчального курсу історії музики, оскільки осягнення самобутності культурних традицій власного етносу, як зазначають, зокрема, філософи М.Бахтін [22] та В.Біблер [33], можливе лише за умови їх діалогової взаємодії з ціннісно-смысловим космосом інших народів. Крім того, впровадження паралельно-синхронного підходу уявляється особливо доцільним з огляду на структуру змісту сучасних програм з музично-естетичного виховання школярів (Л.Масол, О.Ростовський), в якому показові зразки українського музичного мистецтва представлені в гармонійній єдності з провідними художніми надбаннями російської та західноєвропейської музичної культури. Таким чином, окреслений підхід до конструювання музично-історичної інформації, реалізований в авторській програмі курсу “Історія зарубіжної музики” [96], уможлиблює її культуровідповідну проєкцію в площину подальшої професійної діяльності майбутніх учителів музики.

На особливу увагу заслуговує, на нашу думку, реалізація у вивченні курсу “Історії зарубіжної музики” елементів територіально-типологічного підходу, зокрема, у діалогічному висвітленні характерних особливостей музичних культур Сходу і Заходу. Принциповість уведення зазначеного підходу зумовлена необхідністю формування у студентів цілісної музичної картини світу, в якій з належною повнотою і адекватністю представлені різні типологічні парадигми художньо-смыслового досвіду людства. Адже, як зазначає музикознавець Н.Шахназарова [264], історія розвитку музичної культури являє собою своєрідний діалог двох альтернативних жанрових вимірів музичного мистецтва – макомо-мугамного і сонатно-симфонічного, за якими стоять дві традиції професіоналізму: східна позаперсональна та західна авторська. Притаманні східній музиці ірраціоналізм, сакралізація звуку як

таємниці та першооснови світу, внутрішня зосередженість східного музикування полемізують з інтелектуалізмом західної музичної концепції, її ґрунтуванням на практичному конструктивізмі звукової форми, орієнтації на дієву композиційну та виконавську творчість.

Надзвичайно цікавими в цьому ракурсі є також культурологічні спроби сучасних музикознавців, зокрема Л.Бергер [25], Г.Побережної [137], Л.Г.Тарапати [238], розглядати музику як універсальну модель світобудови, що голографічно відтворюється в діалозі музичного мистецтва Сходу і Заходу. Джерелом наукових дискурсів названих дослідниць постають музично-космологічні уявлення східної (Стародавній Китай, Індія, шумеро-вавилонська культура) та західної (піфагорійські теорії Давньої Греції) філософії, які з різних світоглядних позицій декларують єдину апріорну ідею гармонії між людиною і Всесвітом. Застосування зазначеного підходу у вивченні курсу історії музики покликано фундаменталізувати музично-історичні знання студентів, подолати традиційний європоцентризм музичної освіти, відобразити реальну поліфонію ціннісно-сміслового досвіду людства, що набуває особливої актуальності в плюралізмі сучасного соціокультурного простору.

Таким чином, впровадження послідовно-історичного, паралельно-синхронного та територіально-типологічного підходів до конструювання змісту курсу “Історія зарубіжної музики”, представлене в авторській програмі [96], дозволяє оптимізувати становлення у студентів цілісної картини еволюції музичного мистецтва з усвідомленням провідних соціокультурних детермінант його історичного розвитку.

Реалізація принципу інтегративності не тільки на рівні історико-типологічної структури змісту курсу, але й всередині кожного тематичного блоку уможлиблює подолання наявного в мистецтвознавчому тезаурусі майбутніх учителів музики дисбалансу між музично-історичними та загальними поліхудожніми знаннями. Вирішення цього завдання становить сутність *інтегративно-поліхудожнього блоку* методичної системи формування

художнього світогляду студентів у ході вивчення музично-історичних дисциплін. Його проектування здійснювалось на основі методології голографічного підходу, педагогічна інтерпретація якого в якості інструменту інтенсифікації освітнього процесу представлена в дослідженнях О.Белкіна [23], С.Бешенкова [31], С.Клепка [106], Е.Ракітіної [31].

Під поняттям голограми названі науковці розуміють такий принцип кодування інформації, коли кожна частина останньої містить в собі її цілісний зміст у згорнутому вигляді. Голографічний підхід дозволяє досягти багатовимірного, об'ємного розкриття змісту навчального матеріалу за рахунок його інтегративної організації навколо фундаментальних понять, законів, теорій, метафор, картин світу, стратегій пізнання. Таким чином, як зазначає С.Клепка [106], шляхом підвищення ємності наукової інформації відбувається ущільнення, згортання масиву знання із збереженням його сумарної концептуальної сутності, що є надзвичайно актуальним для складноорганізованої структури мистецької освіти.

З огляду на вищесказане, найбільш прийнятним в контексті завдань нашого дослідження субмеханізмом інтеграції музично-історичних та поліхудожніх знань всередині кожного тематичного блоку курсу історії музики постає універсальна картина світу певного історико-культурного періоду.

Універсальна картина світу, на думку дослідників А.Азархіна [3], М.Арцишевської [11], Р.Арцишевського [13], С.Гончаренка [68], С.Клепка [106], Л.Кузнецової [118], Б.Мейлаха [154] та ін., є вищою формою узагальнення, систематизації та інтеграції пізнавального досвіду людства, що знаходить своє специфічне відображення в науковій, релігійній, художній - тобто, часткових, - картинах світу. Провідними координатами універсальної картини світу, як зазначає В.Стьопін [235], слугують культурні універсалії, що відображають найбільш значущі категорії людського буття – добро, зло, життя, смерть, любов, краса, віра, свобода тощо, а також просторово-часові

характеристики образу світу та відповідні стратегії пізнання й способи мислення.

Соціально детермінована актуалізація в різні історичні епохи певних аспектів окреслених аксіологічних та когнітивних домінант картини світу, відтворюється в багатоманітних культурних практиках людства, визначаючи, зокрема, тематику та формотворчі процеси в художній реальності мистецтва [154; 168]. Крім того, як доводять мистецтвознавці Л.Бергер [25], М.Каган [99], Т.Ліванова [133], той вид мистецтва, художня мова якого найбільшою мірою відповідає “духу епохи”, стає провідним, підпорядковуючі собі інші види і, зумовлюючи, в свою чергу, їх змістові та конструктивні особливості. Так, названі дослідники, аналізуючи останнє тисячоліття розвитку західноєвропейської культури, виокремлюють такі провідні види мистецтва, що відображають послідовну зміну універсальних картин світу в свідомості людства:

- втіленням теоцентричної двосвітності епохи Середньовіччя постає спірітуальна готична *архітектура*, яка увібрала всі види образотворчого мистецтва свого часу (скульптуру, рельєф, живопис, кольоровий вітраж), а також духовну музику, і надала всім мистецтвам (зокрема, поліфонії) геометричний принцип та модульний метод композиції:

- натуралістично-гуманістична домінанта антропоцентричного світосприйняття доби Відродження висуває в якості провідного мистецтва *живопис* з його просторовим охопленням світу, портретною майстерністю, тонкою деталізацією, що знаходять відображення в жанрових та семантико-конструктивних характеристиках музики й літератури;

- становлення в епоху Нового часу механістичної картини світу з уявленням про універсум як механізм, в якому кожна деталь виконує свою функцію-роль, визначає провідним мистецтвом XVII-XVIII ст. *театр*, що увібрав в себе поезію, танець, живопис, музику і надав їх виражальним засобам

та формам принцип драматичної композиції (ілюзії драми життя) і метод функціональної ролі;

- особистісне начало та внутрішній світ людської душі як домінанта осмислення дійсності в світогляді доби Романтизму з його пріоритетом почуття над розумом зумовлюють висунення в якості провідного мистецтва XIX ст. *музики* і музикальність як головну характеристику поезії, живопису і театру;

- ірраційна модерністська картина світу Новітнього часу моделюється в *кінематографі*, який стає провідним мистецтвом XX ст., асимілюючи всі інші види мистецтва і надаючи їм свої риси через різні модифікації методу монтажу.

Таким чином, універсальна картина світу як змістове ядро кожного тематичного блоку постає своєрідною голограмою останнього, визначаючи сутність культурологічного, мистецтвознавчого та музично-історичного дискурсів, що представлені в ньому і, в свою чергу, містять у собі в згорнутому вигляді універсальну картину світу. Виокремлення на основі універсальної картини світу провідних видів мистецтва певної історико-культурної епохи дозволяє висвітлити детерміновану соціокультурними факторами специфіку їх художньо-образної виразності та семантико-конструктивних аспектів, і, водночас, виявити їх вплив на художню картину світу означеного періоду в цілому та музичне мистецтво зокрема.

Окреслена в авторській програмі курсу [96] модель концентричної організації змісту тематичних блоків, унаочнена на рисунку 2.5, дозволяє, на наш погляд, фундаменталізувати, розширити й збалансувати мистецтвознавчий тезаурус студентів, сфокусувати їх увагу на поліхудожніх знаннях, оптимізувати інтеграцію останніх з музично-історичною інформацією, а також акцентувати аксіологічну проблематику мистецтва, що є надзвичайно важливим в контексті завдань художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики.

Теоретичний рівень інтеграції мистецьких знань, за О.Рудницькою [215, с.108], передбачає також, поряд з узагальненням та систематизацією художньої

картини світу майбутніх учителів музики, необхідність усвідомлення ними сутності понять художнього змісту і форми, жанру і стилю, художньої метафори, символу, алегорії тощо. Це потребує, на думку Г.Падалки [187], звернення в музично-культурологічному дискурсі до категорій естетики та філософії мистецтва з актуалізацією їх ціннісно-сміслового наповнення.



Рис. 2.5. Модель концентричної організації змісту тематичних блоків в курсі історії музики

Отже, принципово важливим на початку і в процесі вивчення курсу історії музики постає, на наш погляд, висвітлення:

- сутності мистецтва як самосвідомості культури, як цілісного відображення її буття шляхом виявлення різноманітних аспектів взаємовідносин людини зі світом у різних видах художньої творчості;
- унікальності музики як єдиного виду мистецтва, здатного до об'єктивації суб'єктивного життя людського духу в його реальній процесуальності, її концентрації на емоційно-психологічному боці взаємовідносин людини і світу;
- природи звуку як "будівельного матеріалу" музичного мистецтва;

- особливостей втілення категорій часу і простору в музиці та інших видах мистецтва;
- понять інтонації як основи художнього образу в музиці, інтонаційного словника епохи та інтонаційної кризи;
- здатності провідних засобів музичної виразності відображувати часово-просторові та ціннісно-сміслові параметри образу світу різних історичних та регіональних типів культури;
- понять музичного жанру як генетичної пам'яті культури та стилю в мистецтві як узагальненого визначення провідних установок, принципів та форм художнього мислення й творчості, характерних для певної культурно-історичної епохи;
- ієрархії епохальних, локальних та персональних художніх стилів;
- поняття провідного мистецтва епохи, його впливу на конструктивні позиції інших видів мистецтва та явищ художньої культури певного історичного періоду;
- сутності культурологічного підходу до тлумачення предмету історії музики як виявлення ціннісно-сміслових аспектів еволюції інтонаційного образу світу в історичному розвитку мистецтва на основі аналітичного розгляду рушійних сил цього процесу, його стадій та конкретних музичних фактів;
- існуючих підходів до періодизації історичного розвитку музичного мистецтва.

Окреслені методологічні позиції культурологічного підходу до структурування змісту курсу історії музики знаходять своє відображення в жанровій специфіці лекцій – як концептуально-панорамних, так і монографічних та жанрово-оглядових.

Зокрема, в аналітичному розгляді персональних художніх стилів логічним є визначення соціокультурних та психологічних передумов творчого становлення композитора, впливу ціннісно-сміслових домінант його загального світогляду на змістово-конструктивні особливості художнього доробку, зв'язків останнього з попередніми музичними системами та його

новаторського значення в контексті історичного розвитку музичного мистецтва. Крім того, уявляється доцільною актуалізація культурологічних паралелей між творчістю композиторів та представників інших видів мистецтва – наприклад, співвіднесення масштабів генію Й.С.Баха та Леонардо да Вінчі, універсальності художньої самореалізації В.А.Моцарта та І.В.Гете, процесів творення національного міфу в творчості Ф.Шопена і А.Міцкевича, Т.Шевченка і М.Лисенка тощо.

З огляду на це, особливу увагу слід приділити визначенню сутнісних рис образу людини в різних історичних та регіональних типах культури і особливостям їх втілення в художніх концепціях особистості, представлених в мистецтві. Усвідомлення спірітуальності людини епохи Середньовіччя, титанізму ренесансної та песимізму барочної особистості, боріння розуму і почуття в людині класицизму і рококо, “зайвості” романтичної особистості, провідних ментальних характеристик певного етносу тощо дозволить майбутнім учителям акцентувати окреслену аксіологічну та антропологічну проблематику в аналізі конкретних мистецьких творів і відповідним чином увиразнити художньо-педагогічну взаємодію з учнями в подальшій професійній діяльності.

Розуміння жанрових парадигм музичної творчості як семантичних моделей культури, її своєрідної генетичної пам’яті [140; 218; 219], орієнтує на висвітлення в жанрово-оглядовій лекції культурологічного підґрунтя їх кристалізації, наскрізне окреслення історичного розвитку різноманітних жанрів, проведення асоціативно-арочних аналогій між жанровою семантикою минулого і сучасності. Так, наприклад, дослідження історії жанру *concerto grosso*, зародження якого відносять до XVII ст., передбачає зосередження уваги на динамічності, антиномічності та театральності барочного світовідчуття, адже саме циклічність і принцип контрастного співставлення (групи солюючих інструментів і тютті оркестру, а також різнохарактерних частин твору) становлять сутність названого жанру. Виявлення специфічних особливостей

його розвитку в творчості А.Страделли, А.Кореллі, А.Вівальді, Г.Ф.Генделя, Й.С.Баха дозволяє продемонструвати культурогенез на цій основі симфонічного мислення в цілому і жанру симфонії зокрема. Аналіз відтворення барочних форм концертного жанру в *concerti grossi* А.Шнітке ілюструє спорідненість динамізму та напруги світовідчуття XVII та XX століть, які є “перехідними” епохами в історії людства, і сприяє усвідомленню студентами ціннісно-сміслових домінант сучасного соціокультурного простору.

Таким чином, актуалізація парадигми культурологічного мислення в систематизації музично-історичних та поліхудожніх знань студентів шляхом реалізації принципів аксіологізму, інтегративності та полікультурності в структурній організації змісту курсу історії музики покликана оптимізувати процес розширення та фундаменталізації їх мистецтвознавчого тезаурусу і, відповідно, становлення цілісної художньої картини світу як базису гносеологічного компонента художнього світогляду особистості.

Паралельним фактором ефективного вирішення дидактичних завдань структурування змісту навчального матеріалу та продуктивного педагогічного управління пізнавальною діяльністю майбутніх учителів музики з метою формування їх художнього світогляду є також впровадження модульної організації музично-історичної освіти із застосуванням методів проблемно-евристичного навчання, що становить сутність *проблемно-евристичного блоку* запропонованої організаційно-методичної системи.

Принципова сутність модульної технології як зазначають дослідники О.Гуменюк [72], Г.Підкурманна [194], В.Трофімов [247], М.Чошанов [263], П.Юцявичене [283], полягає в інтеграції інформаційного змісту навчання та методичного керівництва його засвоєнням в самостійних тематичних комплексах-модулях. Це дозволяє досягти гнучкості у структуруванні предметного матеріалу дисципліни, активізувати самостійну творчо-пізнавальну діяльність студентів та індивідуалізувати педагогічне управління нею.

Окреслені вище підходи до конструювання змісту курсу історії музики визначають процесуальні аспекти проектування тематичних модулів через виокремлення послідовності культурно-історичних періодів розвитку музичного мистецтва, актуалізацію ціннісно-сміслових координат відповідних їм універсальних картин світу, виявлення їх в семантико-конструктивних характеристиках провідного мистецтва епохи, висвітлення його впливу на художню картину світу в цілому та музичне мистецтво зокрема з докладним аналізом еволюційних змін останнього. Таким чином, структурування тематичних модулів на засадах культурологічного підходу уможлиблює проблематизацію музично-історичної та мистецтвознавчої інформації за рахунок її концентрації навколо онтологічних, антропологічних, та гносеологічних домінант універсальної картини світу. Це спрямовує майбутніх учителів музики на глибинне осягнення художньо-культурних процесів та накреслює шляхи генералізації отриманих знань у сферу професійної діяльності.

Необхідність застосування технологій проблемного навчання як фактору активізації когнітивних процесів, що визначають ефективність становлення гносеологічного компонента художнього світогляду особистості, ґрунтується на доведених науковцями, зокрема А.Брушлінським [44], механізмах функціонування мислення. Системоутворюючим елементом останнього є проблемність як здатність до виявлення суперечності між наявними знаннями та усвідомленою потребою в новій інформації. Відповідно, сутність проблемного методу, як зазначають дослідники І.Лернер [130], М.Матюшкін [147], М.Махмутов [148], В.Якунін [289], полягає в організації навчальної діяльності студентів через розв'язання пізнавальних завдань-проблем, які стимулюють їх інтелектуально-пошукову активність. Модифікаціями загальних методів проблемного навчання є монологічний, діалогічний, евристичний та дослідницький, які передбачають різні способи конструювання та викладу

інформації шляхом зміни її послідовності, введення додаткових повідомлень та системи проблемних запитань [289, с.422-424].

Успішність проблемного навчання, як вважає В.Якунін [289], великою мірою зумовлюється сформованістю у студентів базових навчальних вмінь, якими є аналіз, синтез, порівняння, доведення, узагальнення, висування гіпотез, перенесення знань в нову ситуацію, пошук аналогій, вибір способів діяльності, інтерпретація результатів тощо. Оволодіння цими прийомами визначає їх загальну готовність до ефективної пізнавальної діяльності та здатність до впровадження зазначеної технології в свою подальшу професійно-педагогічну взаємодію з учнями. Проте, як свідчить практика, майбутні вчителі переважно не володіють навіть елементами проблемного навчання, вбачаючи основну функцію вчителя у передачі знань, а не в залученні учнів у пошукову розумову діяльність.

Тому, з огляду на важливість формування у майбутніх учителів музики методологічної культури пізнання як невід'ємної складової гносеологічного компонента їх художнього світогляду, доцільно наголосити на необхідності використання у вивченні історії музики технології евристичного навчання. Остання, як підкреслюють дослідники П.Підкасітий [193] та А.Хуторський [258], визначається спрямованістю на системну організацію продуктивної інтелектуальної діяльності студентів. Вона базується на їх особистісному навчальному цілепокладанні, первинності власної освітньої продукції (самостійному визначенні понять, висуненні гіпотез, проектуванні теорій, моделей, умоглядних експериментів, висновків), рефлексивному аналізі результатів пізнання, що передбачає планомірне опанування основними когнітивними операціями (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, класифікація, узагальнення тощо).

Зазначені методи евристичного навчання дозволять, на нашу думку, оптимізувати систематизацію мистецтвознавчого тезаурусу майбутніх учителів, поглибити рівень усвідомлення ними змісту навчальної дисципліни з проєкцією

останнього в площину подальшої професійної діяльності, а також виявити їх особистісну позицію щодо ключових проблем курсу історії музики. Таким чином, уможлиблюється вибудовування кожним студентом індивідуальної культуротворчої траєкторії своєї пізнавальної діяльності в окресленому освітньому просторі, що повністю узгоджується з провідними засадами культурологічного підходу.

Уведення названих технологій в навчальний процес вимагає відповідної модернізації його основних організаційних форм – лекційних та семінарських занять – в напрямку збільшення питомої ваги самостійної творчої активності майбутніх учителів музики. Зокрема, підвищення освітнього ефекту *лекції*, як вважають дидакти Б.Степанішин [234] та А.Хуторський [258], уможлиблюється шляхом постановки випереджальних завдань, відкритих проблемних запитань, які покликані актуалізувати наявний досвід студентів як підґрунтя для усвідомлення нової інформації. Наприклад, доцільним уявляється на вступній лекції з історії музики запропонувати студентам дати власні визначення понять “історія”, “музика”, “культура”, “мистецтво”, висунути свою версію походження музичного мистецтва, появи музичного інструментарію, пояснення графічної форми нот тощо. Продуктивним способом включення студентів в активну роботу на лекції постають також завдання скласти простий чи складний план останньої, зробити самостійні висновки з неї або поставити запитання до її змісту. Цікавим вбачається залучення майбутніх учителів до фрагментарних заздалегідь підготовлених виступів за оголошеною тематикою лекції або, приміром, з коротким інформаційним Internet-повідомленням про визначні події в історії музики, які припадають на цей день і т.ін.

Семінарські заняття, в свою чергу, покликані створити сприятливі умови для узагальнення, систематизації, поглиблення та корекції знань студентів, активної комунікації останніх з проблематики курсу, конструювання ними індивідуальної освітньої продукції, а також прояву їх особистісних організаційно-діяльнісних якостей. Необхідним підґрунтям успішного

методичного управління зазначеними процесами є, на наш погляд наявність в кожному тематичному модулі пакету різноманітних *проблемно-евристичних завдань* когнітивної та креативної спрямованості, які дозволять оптимізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів музики на семінарах та окреслити напрямки їх самостійної позааудиторної роботи. Адже, як зазначають психологи і педагоги (Дж.Брунер, І.Лернер, О.Леонтьєв, В.Підкасистий, Н.Тализіна, В.Якунін), ефективність засвоєння навчальної інформації зумовлюється не лише відбором змісту освіти, але й здатністю індивіда перетворити її на особистісні структури знання, базисом становлення яких є психологічні механізми розуміння.

Сутність розуміння як привласнення знання не зводиться тільки до процесу сприйняття інформації, який, на думку дослідників С.Бешенкова [31], П.Ліндсея [300], Д.Нормана [300], Е.Ракітіної [31], фіксує лише зовнішні сторони предметів і забезпечує їх впізнавання. Перехід від “розуміння-впізнавання” до “розуміння-знання” як осягнення глибинної сутності явищ і процесів відбувається через активне включення отриманої інформації в індивідуальну діяльність суб’єкта навчання, здійснення ним логічних операцій по осмисленню структурних зв’язків, систематизації, узагальненню предметного матеріалу з подальшим його відтворенням в особистісній інтерпретації. В процесі динамічної самоорганізації нові знання співвідносяться з наявними гностичними структурами, згортаються і вбудовуються в них, результатом чого стає підвищення рівня складності системи знань людини.

Отже, знання засвоюються та зберігаються лише за умови активних дій суб’єкта навчання з ними. Відповідно, для успішності освітнього процесу постає потреба планування системи знань в єдності з системою операцій по їх засвоєнню, що досягається через конструювання методичної частини кожного тематичного модуля. Остання має забезпечити індивідуалізацію технологій пізнавальної діяльності студентів шляхом рівневої диференціації складності навчальних завдань від елементарного відтворення мистецьких знань до їх

узагальнення, систематизації та творчої трансформації в контексті педагогічної діяльності. Це дозволяє узгодити дидактичний комплекс проблемних завдань з обґрунтованими нами характеристиками елементно-репродуктивного, концептуально-продуктивного та методологічно-творчого ступенів сформованості художнього світогляду майбутніх учителів музики.

У розробці серії типових завдань, спрямованих на оптимізацію засвоєння студентами змісту навчального курсу “Історії зарубіжної музики”, ми виходили з основних принципів опанування предметної дисципліни, окреслених одним з провідних сучасних дидактів В.Підкасистим [193]. Зокрема, названий науковець наголошує на тому, що успішність вивчення певного предмету залежить від активного усвідомлення студентами сутності його основних понять, а також від їх здатності об’єднати ці поняття, факти і деталі навчального матеріалу в струнку систему [193, с.101]. Це цілком узгоджується з позицією іншого теоретика і практика педагогічної науки І.Лернера [131], який ґрунтовно досліджував способи формування історичних знань та розвитку історичного мислення особистості, як базису становлення її світогляду, шляхом застосування проблемного методу у вивченні історії. В якості головних показників сформованості знань він виділяє їх системність, гнучкість, згорнутість та усвідомленість.

Системність знань, за І.Лернером [131], визначається здатністю індивіда до усвідомлення їх сукупності в ієрархізованих зв’язках, взаємозалежності, певній послідовності та логіці відповідно до прийнятого базового поняття. Гнучкість знань науковець характеризує як готовність людини до самостійного винайдення способу застосування засвоєних знань в новій ситуації. Згорнутість знань проявляється у вмінні компактно висловити розгорнуте судження, а усвідомленість – в розумінні сутнісних ознак предметів, подій і явищ та принципів встановлення причинно-наслідкових зв’язків між ними [131, с.183-184].

З огляду на вищесказане, значну увагу в проектуванні методичного комплексу проблемних завдань нами було приділено роботі майбутніх учителів з категоріальним апаратом музично-історичних дисциплін, мистецтвознавства та культурології, спрямованій на актуалізацію особистісних смислових домінант студентів у розумінні провідних понять курсу, а також розвитку у них окреслених навичок різнопланового структурування, узагальнення та репрезентації навчальної інформації з метою її проєкції в площину подальшої професійно-педагогічної діяльності.

Формування понять, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дидактів, зокрема І.Лернера [131], М.Кларіна [104], С.Клепка [106], В.Підкасістого [193], О.Парка [300], Х.Таба [300], Р.Теннісона [300], являє собою базову стратегію в організації навчально-пізнавальної діяльності людини і полягає у створенні освітніх ситуацій, покликаних розширити та поглибити досвід студента – досвід співставлення, асоціювання, самопізнання. Крім того, визначення поняття трактується сучасними науковцями, зокрема К.Поппером [199], як інтеграційна процедура, що скорочує довгу розповідь, і, відповідно, сприяє ефективному згортанню масиву знання із збереженням його концептуальної сутності.

Тому вихідним проблемним завданням з опанування змісту кожного тематичного модуля курсу “Історії зарубіжної музики” ми обрали самостійне *створення студентами власних визначень ключових категорій певної теми* – наприклад, “культура”, “мистецтво”, “історія”, “музика”, “інтонація”, “образ світу”, “синкретизм”, “міф”, “мелодія”, “ритм”, “поліфонія”, “архітектура”, “стиль”, “жанр” тощо. Важливо, щоб ці навчальні поняття стали предметом обговорення і, навіть, своєрідного філософствування студентів, адже в тлумаченні їх сутності уможлиблюється виокремлення та акцентування різноманітних світоглядних аспектів – від наукового, художнього, філософського до релігійного, містичного, побутового. Наявність різних способів розкриття змісту понять дозволяє використовувати їх в якості

матеріалу для активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів і надання творчого характеру навчальному процесу.

У визначенні понять необхідним є відображення найбільш стійких і суттєвих ознак об'єкта в їх логічних взаємозв'язках та відносинах. Це передбачає виділення більш загального – родового, надсистемного – поняття по відношенню до означуваного, а також виявлення якостей, притаманних лише останньому. Відповідно, вправи по визначенню понять містять в собі цілий комплекс логічних операцій: порівняння, аналіз, виділення суттєвого, синтез. Актуалізація індивідуального смислу поняття, як зазначають М.Меєрович та Л.Шрагіна [153], відбувається через генерування асоціацій, які відображають особистий досвід і знання суб'єкта та його уявлення про зв'язок даного поняття з оточуючим світом.

Слід підкреслити також доцільність опанування студентами цим прийомом з огляду на його корисність для подальшої організації ними педагогічної взаємодії з учнями. Так, трансформація мистецтвознавчих понять в особистісні структури знання сприятиме артикульованій репрезентації їх на шкільних уроках музики і художньої культури, а усвідомлення майбутнім вчителем операційної сторони власного інтелектуального досвіду дозволить йому цілеспрямовано стимулювати та контролювати послідовний розвиток мислення і у його учнів.

Тому в забезпеченні якісної результативності інтелектуальних зусиль студентів по виконанню окресленого проблемно-евристичного завдання важливу роль відіграє пропонуємий їм викладачем “Алгоритм формулювання визначень багатозначних понять”. Доцільність використання інструктивного потенціалу технологічних алгоритмів, які окреслюють етапи та напрямки (але не зміст) самоорганізації пізнавальної діяльності суб'єктів навчання доводиться багатьма теоретиками і практиками педагогічної науки, зокрема В.Безпальком [28], П.Гальперінім [64], Г.Підкурғанною [194], Н.Тализіною [237], А.Хуторським [258] та ін. Застосування орієнтовної основи розумових дій

обґрунтовується цими науковцями на засадах положень психологічної теорії Л.Виготського [59] про інтеріоризацію як процес перетворення людиною зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну. Адаптована нами версію названого алгоритму, представленого в дослідженні М.Меєровича та Л.Шрагіної [153, с. 303], наведена в Додатку Б.

Таким чином, окреслена форма роботи з ключовими категоріями та поняттями навчального курсу дозволяє:

- актуалізувати особистісну позицію майбутніх учителів щодо проблематики курсу;
- визначити активний фонд, глибину, системність та характерну спрямованість наявних знань студентів;
- оптимізувати засвоєння основних мистецтвознавчих понять шляхом включення їх в індивідуальні тезауруси майбутніх учителів музики;
- активізувати мисленнєво-операційну діяльність студентів;
- спрямувати евристичну активність майбутніх учителів на ситуації їх подальшої професійно-педагогічної діяльності;
- контролювати процес розвитку знань студентів протягом навчального року.

Ґрунтуючись на висновках американських вчених-педагогів Р.Теннісона та О.Парка [300, р.46], які на початку 80-х рр. узагальнили дидактичні дослідження та розробки в сфері формування понять, підкреслимо, що найважливішою умовою ефективності цього процесу є розуміння не тільки окремого поняття, але й його взаємозв'язку з іншими поняттями. З огляду на це, постає необхідність розробки проблемних завдань, які мають на меті формування у студентів навичок системної організації основних категорій та фактів навчального курсу.

Універсум гуманітарного знання, як зазначає Е.Мірський [163, с.165], складають декілька взаємопов'язаних та відносно незалежних систематик:

- Тезаурус – історично значуща сукупність для певної науки понять (категорій) в їх зв'язках одне з одним;

- Історія – список подій, які вважаються особливо важливими для повідомлення студентам;
- Канон – корпус зразкових для цієї сфери знання текстів (пам'ятників);
- Пантеон – список імен, значущих для даної науки.

Вважаємо за доцільне використати зазначену систематику у вивченні музично-історичних дисциплін. Зокрема, студентам пропонується при опануванні кожного тематичного модуля курсу “Історії зарубіжної музики” самостійно *скласти на основі окресленої систематики таблицю зі списком його базових одиниць* (основних термінів, визначних подій, зразкових художніх творів, видатних імен).

Таким чином, кожен з цих списків вже сам по собі постає відкритим для творчого аналізу як окремий набір об'єктів, в якому оцінюється його повнота, репрезентативність, можливість або необхідність введення внутрішнього ранжирування тощо. Крім того, цікавим уявляється завдання на вибудовування логічних зв'язків та культурологічних паралелей між випадково обраними об'єктами з різних номінативних списків за принципом вільного асоціювання. Наприклад, систематика провідних фактів і понять тематичного модуля “Музична творчість в культурі Нового часу” буде виглядати приблизно так, як це показано в Додатку В.

Виконання цього завдання покликано сприяти становленню у майбутніх учителів музики панорамно-концептуального уявлення про соціокультурну детермінованість ціннісно-сміслових домінант картини світу означеного культурно-історичного періоду та їх впливу на тематику й семантико-конструктивні особливості художніх творів. Зазначена форма роботи також дозволяє акцентувати основні терміни, поняття, історичні, наукові, художні факти та імена видатних митців, науковців, філософів та політичних діячів окресленої епохи.

Однак, систематизація знань, як зазначає І.Лернер [131], передбачає певну варіативність, оскільки одну і ту ж інформацію можливо представити в

різній логіці залежно від вихідної мети її впорядкування [131, с.10]. Тому доцільно запропонувати студентам *різні варіанти систематизації їх музично-історичних, мистецтвознавчих та культурологічних знань*.

Одним з продуктивних способів активізації зазначених логічних операцій, виявлення наявних художніх історико-теоретичних знань студентів та їх здатності до актуалізації культурологічних паралелей між фактами конкретного культурно-історичного періоду є модифікована версія анкети, розглянутої в попередньому розділі в якості діагностичного інструменту констатувального експерименту. Її сутність полягає у виведенні особистісно значущих для студентів художніх творів в різні контексти – історико-теоретичний, атрибутивний та культурологічний.

Таким чином, систематизація мистецтвознавчого тезаурусу майбутніх учителів здійснюється на основі їх художніх цінностей та активного фонду навчальних знань. Наприклад:

Ваш улюблений музичний твір XVII ст.	Автор твору	Жанр твору	Стиль твору	Соціокультурні паралелі твору				
				Філософія	Наука	Література	Театр	Образотворче мистецтво
“Пори року”	А. Ві – Вальді	Кончерто грессо	Бароко	“Думки” Б.Паскаль	Закони механіки І.Ньютон	“Мандри Гуллівера” Дж.Свіфт	“Дон Жуан” Мольєр	“Повернення блудного сина” Рембрандт

З огляду на необхідність формування цілісного художньо-історичного мислення як органічної складової гносеологічного компонента художнього світогляду майбутніх учителів музики важливими для них уявляються проблемні завдання на *опанування методологією системного підходу*. Вона, за М.С.Каганом [100], визначається розумінням будь-яких предметів і явищ як складних систем і орієнтує на розгляд їх в трьох площинах: предметній, функціональній та історичній.

Предметний аналіз системного об’єкту передбачає, виявлення його належності до певної надсистеми, та з’ясування його власного компонентного складу (підсистем та елементів) з окресленням зв’язків, які поєднують ці

компоненти. Функціональний аспект системного дослідження об'єкта ґрунтується на актуалізації значення останнього в контексті надсистеми, потреби якої детермінують його функції. Історичний дискурс передбачає розгляд об'єкту як системи в динаміці еволюційних процесів і дозволяє виявити генезис останньої та спрогнозувати тенденції її розвитку. Отже, системний підхід поєднує в собі, за В.Ширяєвою [270, с.211], структурний, компонентний, функціональний та генетичний підходи.

Проблема цілеспрямованого розвитку у людини системного бачення об'єктів і процесів знайшла оптимальне вирішення в теорії розв'язання винахідницьких завдань, розробленій Г.Альтшуллером [6, с.55-56]. Названий дослідник, спираючись на вивчення об'єктивних закономірностей розвитку технічних систем, сформулював правила організації мислення за багатоекранною схемою системного оператора. Останній являє собою таблицю у вигляді мінімально дев'ятиекранної схеми, яка дозволяє реалізувати системний підхід у послідовному (покроковому) дослідженні об'єкта на основі його структурного, компонентного, функціонального та генетичного аналізу (Додаток Г).

Таким чином, зазначена схема є своєрідним алгоритмом системних досліджень різноманітних об'єктів, використання якого майбутніми учителями музики дозволить їм здійснювати цілеспрямований ґрунтовний аналіз основних мистецтвознавчих категорій, історичних подій, художніх стилів і жанрів, мистецьких творів. Крім того, це сприятиме засвоєнню студентами методології системного мислення, що покликано оптимізувати процеси структуризації та впорядкування їх мистецтвознавчого тезаурусу як базису гносеологічного компонента їх художнього світогляду. Орієнтовний приклад системного аналізу феномена музики в її історичному розвитку від Середньовіччя до Нового часу представлений у Додатку Г.2.

Опанування студентами прийомів роботи з системним оператором забезпечує їх готовність до якісного аналізу мистецтвознавчої інформації та її

транспонування в контекст педагогічної діяльності шляхом складання *різнопланових запитань з проблематики навчального курсу* “Історія зарубіжної музики”, що становить наступне проблемне завдання кожного тематичного модуля.

Уміння поставити запитання є одним з найважливіших в організації, стимулюванні, контролі та корекції вчителем пізнавальної активності учнів. Крім того, як зазначають психологи і педагоги І.Агапов [2], І.Лернер [131], М.Меєрович [153], Г.Підкурманна [194], Б.Степанішин [234], В.Ширяєва [270], Л.Шрагіна [153], В.Якунін [289], здатність людини перетворити відому їй інформацію на запитання свідчить про достатньо високий рівень засвоєння останньої. Адже формулювання запитання як самостійний творчий акт сприяє не тільки швидкому та стійкому запам’ятовуванню закодованої в ньому відповіді, але й усвідомленню його типової структури, що забезпечує успішність вирішення подібних інтелектуальних завдань в майбутньому. Проте технологія побудови запитань, як правило, досить рідко стає предметом спеціальної уваги в професійній підготовці майбутніх учителів.

З огляду на педагогічну доцільність зазначеної форми роботи як продуктивного засобу активізації мислення, узагальнення навчальної інформації та проєкції останньої в фахову площину студентам пропонувалось скласти запитання до певної теми курсу, використовуючи методологію системного підходу. Це орієнтувало їх не лише на виявлення різноманітних фактів, властивостей та ознак предметів і явищ, але й на встановлення їх системних взаємозв’язків. Тобто питання спрямовувались на висвітлення надсистеми об’єктів, їх компонентного складу, еволюційної динаміки та функціонального значення в контексті надсистеми. Таким чином, досягається своєрідна алгоритмізація розумових дій студентів, яка покликана забезпечити їх якісну результативність.

Варіативність такої роботи забезпечувалась творчим завданням: скласти 5 запитань-тверджень на чітко визначену тематику з поступово зростаючим

рівнем складності і розташувати їх у відповідному порядку або навпаки – вибудувати ланцюг запитань щодо окремого об'єкта з покроковим звуженням сфери пошуку від найбільш загальних його характеристик до більш конкретних. Приклади таких запитань наведені в додатку Д.

Виконання подібних завдань сприяє узагальненню та систематизації достатньо великого масиву різнопланового тематичного матеріалу, актуалізації асоціативних культурологічних паралелей, а також має на меті розвиток у майбутніх учителів навичок диференціювання ступеню ємності та складності інформації, що є безумовно корисним для їх подальшої професійної діяльності. Крім того, окреслена форма роботи дозволяє організувати контроль знань студентів їх власними силами, адже їм надається можливість не тільки скласти свої запитання, але й відповісти на запитання, підготовлені їх однокурсниками. В цілому, це підвищує пізнавальну активність майбутніх учителів та надає творчо-ігрового характеру навчальному процесу.

Важливим етапом у систематизації музично-історичних, поліхудожніх та культурологічних знань студентів є робота з *опорними конспектами* та завдання на самостійне їх створення до кожного розділу тематичного модуля навчального курсу.

Проблема використання наочних опорних конструкцій в якості дидактичного інструменту управління навчально-пізнавальною діяльністю останнім часом знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників в галузі освітніх технологій (В.Безпалько, М.Кларін, П.Підкасистий, Г.Підкурманна, І.Селевко, С.Селеменєв, В.Якунін). Вони визначають теоретико-методологічні основи побудови та застосування графічних логіко-сміслових моделей, описують алгоритми створення опорних конспектів та способи роботи з ними. Впровадження графічних схем в навчальний процес вмотивовується пріоритетністю візуальних форм репрезентації текстів у сучасному соціокультурному просторі та реальною ситуацією на ринку праці, яка вимагає

від фахівця володіння різноманітними способами осмислення та організації значних об'ємів інформації.

Наочність сприяє кращому і скорішому розумінню об'єктів, явищ, процесів, адже пошук смислових зв'язків між ними відбувається значно швидше при застосуванні образних структур в розумовій діяльності. Тому використання різних засобів наочності виступає важливим засобом інтенсифікації пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі. Це дозволяє скоротити час навчання, передати більший обсяг інформації, поліпшити якість знань, знизити психічне напруження студентів при розв'язанні навчальних завдань, розвинути в них творче мислення.

Опорні конспекти являють собою розгорнуті наочні конструкції, в яких знання, подані в логічній та компактній формі, набувають багатовимірного образно-понятійного характеру. Це дозволяє найкращим чином реалізувати в навчанні принцип великоблочного введення знань, що є особливо важливим для викладання мистецтвознавчих та культурологічних дисциплін з їх високим інформаційно-понятійним насиченням.

Необхідність вправ по самостійному створенню майбутніми учителями опорних конспектів зумовлюється їх спрямованістю на актуалізацію та систематизацію навчальних знань студентів, вироблення у них професійних навичок щодо методичної організації предметного матеріалу, оволодіння основами педагогічної композиції, розробки структури та логіки шкільного уроку, розставлення в ньому смислових акцентів.

Технологія складання опорних конспектів, за С.Селеменєвим [222], поділяється на наступні етапи:

- окреслення кола науково-літературних джерел з обраної теми;
- опрацювання матеріалу з виокремленням (підкресленням) значущих слів і цифр;
- відбір необхідних смислових одиниць, які послідовно виписують з одночасною заміною окремих понять позначками;

- поділ отриманого запису на блоки з попереднім відокремленням у тексті головного;
- оформлення окремих зв'язків і структурування всього тексту;
- виключення повторів, пошук більш емких позначок для зменшення обсягу тексту;
- визначення рівнів значущості тексту гарнітурою шрифту, розміром і кольором;
- винайдення образу, адекватного змісту обраної теми;
- кінцева доробка тексту під плакат або формулу (в разі необхідності).

Опорний конспект повинен також відповідати певним вимогам: доступність і логічність викладу інформації, оригінальність оформлення, різноманітність форм, динамічність композиції, емоційна насиченість, образність, лаконічність, багаторівневність акцентів. В якості прикладу пропонуємо варіант опорного конспекту до теми “Динамізм світовідчуття в музиці епохи бароко в Західній Європі та Україні XVII-поч.XVIII ст.” та тез до нього, що представлені в додатку Е та Е.2.

Робота з опорними конспектами в ході занять передбачає певну послідовність дій з боку викладача, який подає навчальну інформацію, та студентів, котрі мають перетворити її на знання шляхом осмисленого запам'ятовування. Викладач пред'являє студентам підготовлений ним тип наочної конструкції опорного конспекту, обираючи той чи інший спосіб викладу його змісту (розповідь, опис, пояснення), що передбачає різні рівні фактуальної насиченості. Студент в ході пояснення викладачем змісту визначає ключові слова, складає простий план, підбирає назви до блоків опорного конспекту, виокремлює незрозумілі зв'язки та незнайомі символи. Занотовуючи текст, він доповнює його невеличкими фрагментами та окремими позначками, підкреслює певні частини опорного конспекту, виділяє рівні, акцентує сигнали.

Контроль знань студентів здійснюється через перевірку засвоєння ними:

- 1) змісту опорного конспекту:

- виклад ключових слів з відновленням їх послідовності та співвіднесенням з частинами опорного конспекту;
- усне розкриття змісту;
- письмовий виклад змісту одного з його блоків;
- виконання тестових завдань;
- створення міні-твору в межах даної теми на основі запропонованих ключових слів і фраз;

2) тексту опорного конспекту:

- відтворення блоку або всього опорного конспекту;
- відтворення зазначених в його тексті дат, імен, тощо;
- реконструювання опорного конспекту на основі наявних слів і позначок;
- виправлення навмисно допущених в його тексті помилок.

Педагогічно доцільним у ході роботи студента над запропонованим викладачем або створеним самотійно опорним конспектом стає мікрОВикладання як форма програвання професійної ролі. У даному випадку студентам пропонується побудувати на основі складених ним конспектів яскраву 3-5-хвилинну розповідь, яка має стати квінтесенцією змісту теми і складатись з ємних, рельєфних повідомлень з ілюстрацією всіх зв'язків-доказів між ними без аналізу другорядних деталей.

Таким чином, використання опорного конспекту як дидактичного інструмента управління навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін дозволяє:

- узагальнити ключовий зміст навчального курсу в логічній і компактній образно-понятійній формі;
- розвинути системність мислення студентів шляхом засвоєння ними принципів переробки інформації безпосередньо в процесі її сприйняття;
- активізувати механізми пам'яті завдяки представленню знань у “згорнутому” вигляді;

- актуалізувати евристичні здібності та інтуїтивно-образне мислення студентів через семантичне структурування ними інформації;
- здійснити проєкцію навчальних знань та навичок з їх структуризації на площину подальшої професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Підсумковим етапом індивідуального опанування студентами інформаційного змісту навчального курсу “Історії зарубіжної музики” є *завдання на побудову синквейна кожного розділу тематичного модуля*. Прийом побудови синквейна є однією зі складових педагогічної технології критичного мислення, яка набуває активного поширення в сучасному освітньому просторі [198].

Критичне мислення як педагогічна технологія спрямовується, за І.Агаповим [2] та А.Коржуєвим [198], на розвиток у студентів навичок роботи з текстом, в ході якої вони оволодівають різноманітними способами інтегрування інформації, вчать висловлювати власну точку зору на основі узагальнення різноманітного культурного досвіду, ідей та уявлень, логічно вибудовувати докази та умовиводи.

Прийом побудови синквейна ґрунтується на багаторівневому аналітико-синтетичному узагальненні інформації, яке дозволяє досягти більш високого ступеню її осмислення і, відповідно, засвоєння. Послідовність складання синквейна з певної теми навчального курсу історії музики визначається таким алгоритмом [2, с. 64]:

1. У першому рядку тема називається одним словом (іменником) – це є синтезом первинної інформації.
2. Другий рядок – опис теми у двох словах – є аналізом первинної інформації.
3. Третій рядок – опис дії в межах цієї теми трьома словами.
4. Четвертий рядок – це фраза з чотирьох слів як ставлення до теми.
5. П'ятий рядок – синонім з одного слова, яке відтворює суть теми.

Наведемо приклад складання синквейна на тему “Особистісна домінанта музичної культури доби Романтизму”:

1. Романтизм.
2. Особистісне начало.
3. “Автобіографія, що звучить”.
4. Музика внутрішнього світу героя.
5. Почуття.

Таким чином, зазначена форма роботи дозволяє активізувати процеси згортання масиву знання, сприяє виявленню концептуальної сутності певної теми, актуалізує суб’єктивні смислові позиції студентів щодо її ключової проблематики.

Культурологічна спрямованість методичної системи вивчення музично-історичних дисциплін дозволяє органічно поєднати впровадження окреслених складових інтегрально-гностичного блоку, орієнтованого на формування історико-теоретичних мистецьких знань студентів, з актуалізацією емоційно-ціннісного ставлення останніх до художніх творів як базису аксіологічного компонента їх художнього світогляду. Адже, як зазначають дослідники Е.Абдуллін [158], Ю.Афанасьєв [17], О.Олексюк [181], В.Орлов [183], Г.Падалка [188], Л.Романова [210], О.Рудницька [215], Т.Стратан [56], М.Ткач [245], для мистецької освіти є надзвичайно важливим надання пріоритету емоційно-образним, ціннісно-смисловим чинникам осягнення особистістю зразків художньої творчості в їх гармонійному взаємозв’язку з науково-інформативними аспектами навчання.

Правомірність такої позиції обґрунтовується названими науковцями в контексті діалектичної єдності в художньому пізнанні об’єктивної та суб’єктивної сторін. Перша спрямована на ознайомлення із зовнішньо-матеріальною – формальною – організацією твору, його структурно-композиційними особливостями та засобами виразності. Друга – на розкриття духовної, ідеальної складової художнього образу, яка кристалізується у

свідомості кожної особистості на основі отриманих суб'єктивних вражень від мистецтва та індивідуального життєвого досвіду. Проте, у навчально-виховному процесі, як правило, більше уваги приділяється опануванню студентами історико-теоретичної мистецтвознавчої інформації та не отримує належного розвитку їх здатність до усвідомлення своїх індивідуальних естетичних реакцій, розуміння глибинного смислу художніх цінностей.

Безумовно, художньо-теоретичні та художньо-історичні знання відіграють провідну роль у системному структуруванні художнього світогляду майбутніх учителів музики, однак антропоцентрична домінанта всіх аспектів їх подальшої художньо-педагогічної діяльності вимагає акцентування саме аксіологічних констант в їх професійній підготовці. Тому провідні теоретики й практики у сфері вищої музично-педагогічної освіти Е.Абдуллін [158], О.Олексюк [181], В.Орлов [183], Г.Падалка [188], О.Рудницька [215], Б.Целковніков [259], А.Щербакова [276], О.Щолокова [279], наголошують на необхідності реалізації в ній аксіологічної парадигми, оскільки художньо-ціннісні орієнтації студентів постають фундаментом для моделювання ними власної концепції культуротворчої взаємодії зі світом мистецтва та учнями. Вирішення цього завдання потребує розробки відповідних навчальних технологій, конструювання специфічних педагогічних ситуацій, покликаних забезпечити активне особистісне самовираження майбутніх учителів.

З огляду на це, застосування у вивченні музично-історичних дисциплін культурологічного підходу, який постулює принципи аксіологізму та особистісної орієнтованості, уможлиблює вмотивовану актуалізацію суб'єктивних ціннісно-сміслових позицій студентів щодо інтерпретації символічного значення окремих художніх творів, загальної мистецької спадщини різних композиторів та певної історико-культурної епохи в цілому. Названі принципи становлять методологічне підґрунтя *аксіологічно-рефлексивної складової* пропонованої організаційно-методичної системи формування художнього світогляду майбутніх учителів музики. Сутність її

полягає в організаційному забезпеченні становлення аксіологічного компонента досліджуваної особистісної підструктури шляхом створення оптимальних умов для глибинного ціннісно-сміслового осягнення студентами творів мистецтва через рефлексивне усвідомлення ними своїх художньо-естетичних реакцій.

Кристалізація ціннісної свідомості особистості й, зокрема, її художніх цінностей, відбувається, як зазначають дослідники М.Каган [101], Є.Крупнік [116], Д.Леонт'єв [128], Б.Неменський [177], Г.Шпет [272], через переживання нею їх суб'єктивної значущості. Психологічний механізм художнього переживання, за Є.Крупніком [116], базується на діалектичній єдності емпатії як здатності людини до занурення у почуттєвий світ художнього твору та рефлексії як способу відстороненого споглядання художньої форми, осягнення смислової сутності художніх цінностей у взаємопроникненні їх об'єктивних та суб'єктивних складових. Отже, в інтерпретації художньо-образного змісту особливого значення набуває неповторний особистісний досвід реципієнта в асоціативній сукупності всіх його елементів – художніх вражень, загально-естетичних знань та життєвих подій.

Відповідно, головним завданням аксіологічно-рефлексивної складової пропонованої організаційно-методичної системи було визначено активізацію названих емоційно-ціннісних та аналітико-синтетичних процесів у студентів під час сприймання ними музичних творів, моделювання художнього простору різних видів мистецтва та естетизації індивідуального життєвого досвіду. Це зумовило виокремлення таких *елементів* аксіологічно-рефлексивної складової організаційно-методичного забезпечення становлення художнього світогляду майбутніх учителів музики:

- *асоціативно-метафоричний блок* – спрямований на актуалізацію фонду асоціативних уявлень студентів та символічну інтерпретацію ними мистецьких творів у процесі художнього сприйняття;

- *соціоігровий блок* – орієнтований на усвідомлення майбутніми учителями специфіки різних видів мистецтва через ігрове перенесення художнього імпульсу музичних образів на конструктивні аспекти літературної, драматичної, пластичної, зображальної творчості;
- *концептуально-смісловий блок* – покликаний активізувати художньо-сміслову рефлексію студентів шляхом виявлення їх особистісно-ціннісних концептів у сфері мистецтва.

У проектуванні змістових та процесуальних аспектів *асоціативно-метафоричного блоку* ми спиралась на наукові позиції провідних сучасних дослідників у галузі мистецько-педагогічної освіти, зокрема, М.Лещенко [132], О.Олексюк [181], В.Орлова [183], Г.Падалки [188], О.Рудницької [215], М.Ткач [245]. Вони стверджують, що у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін надзвичайно важливим є самостійне винайдення ними суб'єктивного смислу художніх творів під час цілісного емоційно-естетичного їх споглядання з наступним зіставленням власних суджень із загальноновизнаними. Адже ефективність творчої самореалізації вчителя в подальшій художньо-педагогічній діяльності великою мірою залежить від його здатності до вироблення особистісної позиції щодо мистецтва, яка стає підґрунтям щирого, зацікавленого спілкування з учнями і сприяє продуктивному залученню останніх у світ художніх цінностей. Відсутність у вчителя музики досвіду самостійного розкриття смислової сутності художніх творів різних епох, стилів, жанрів, некритичне засвоєння ним нормативних еталонів естетичних оцінок, застосування традиційних словесних штампів та запозичених думок негативно позначаються на результативності здійснюваних ним навчально-виховних впливів та гальмують реалізацію його потреби у творчому самовираженні.

Слід підкреслити, що зазначене не заперечує необхідності академічного об'єктивного мистецтвознавчого аналізу художньої творчості, а лише акцентує

важливість рефлексії майбутніх учителів музики з приводу власних переживань, думок, почуттів, знань і загального досвіду спілкування з мистецтвом, доцільність висловлювання ними власних аргументованих оцінок художніх творів та неупереджених суджень щодо їх евристичного потенціалу в естетичному вихованні школярів. Адже, як свідчить практика, молоді вчителі нерідко почувають себе безпорадними у вирішенні завдань словесної інтерпретації музики, звертаючись до суто теоретичного або прямолінійно спрощеного її аналізу, який знижує зацікавленість учнів мистецтвом та формує у них хибні уявлення про сутність і значення засобів художньої виразності. Отже, з метою створення оптимальних умов для активізації процесів смислового осягнення студентами мистецтва, актуалізації їх суб'єктивного ставлення до нього, розвитку їх здатності до художньої експресії у вербалізації своїх естетичних вражень нами були використані відповідні психотехнічні методики.

Так, вихідним імпульсом у виявленні індивідуальних особливостей художнього сприйняття майбутніх учителів та створенні сприятливої ситуації для їх творчого самовираження стала гра *“Асоціації”*, включена в навчальний процес з огляду на обґрунтовану багатьма дослідниками провідну роль асоціативних уявлень особистості в кристалізації її суб'єктивних художніх смислів. Сутність її полягає в організації спонтанного продукування студентами різноманітних асоціацій, що виникають у них під час слухання музичних творів. Способом мотивації та активізації слухацької аудиторії постає введення у цю гру елементів змагальності шляхом поділу учасників на дві групи, завданням яких є висловити якомога більшу кількість яскравих епітетів та порівнянь.

Важливим фактором якісної результативності цієї форми роботи постає усвідомлення студентами провідних підходів до осмислення та словесної характеристики музичного змісту.

Так, один з провідних представників сучасного педагогічного музикознавства С.Шип [269] пропонує розрізняти звукоматеріальний, предметний, психологічний, сюжетний, культурологічний та симілятивно-образний підходи до експресивно забарвленого словесного тлумачення зразків музичної творчості. Використання майбутніми учителями цих підходів до словесного розкриття змісту музики покликане допомогти їм у створенні власної техніки вербальної експресії на основі звернення до звукоматеріальних, предметних, психологічних, сюжетних, культурологічних та міжхудожніх асоціацій. Корисним орієнтиром в окресленій формі роботи постає також словник емоційно-естетичних виразів, запропонований О.Ростовським [213, с.237].

Наступні складові асоціативно-метафоричного блоку аксіологічно-рефлексивної складової організаційно-методичної системи формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики спрямовані на подальшу актуалізацію суб'єктивного ставлення студентів до художніх цінностей, а також на конкретизацію та поглиблення окреслених вербально-експресивних вмінь в їх естетичному аналізі.

Так, одним з ефективних методів активізації процесів усвідомлення студентами емоційної динаміки музичних творів постає, за Т.Баришевою [20, с.37-38], *графічне моделювання* останніх у вигляді лінеограми. Метод лінеограми за своїми процесуальними та динамічними характеристиками відповідає специфіці музики як виду мистецтва, для якого інтонаційна система виразних рухів є однією з генетичних основ. Фіксація цих рухів на аркуші паперу в ході інтуїтивного “співвиконання” музики олівцем під час її сприйняття дозволяє унаочнити динаміку розвитку тематичного матеріалу твору та емоційних переживань особистості. Вони знаходять своє відображення у напрямках лінії (вгору, вниз, горизонтально), кольоровій гамі зображень, їх активності (різкі або плавні штрихи), інтенсивності (сила натиску олівця) тощо. Застосування цієї форми роботи передбачає дворазове прослухування обраного

для рефлексії музичного твору, зумовлене необхідністю початкового ознайомлення з ним та наступним його графічним відтворенням при повторному сприйманні. Цікавим продовженням цього завдання є спроба виокремлення у накреслених лініях різноманітних образів і створення на їх основі своєрідних картин. Доцільність ознайомлення майбутніх учителів музики з методом лінеограми аргументується також можливістю його використання в їх подальшій художньо-педагогічній діяльності як способу діагностики та розвитку художньо-творчих здібностей своїх учнів.

Актуалізація за допомогою розглянутих психотехнічних методик фонду асоціативних уявлень студентів дозволяє перейти до наступного етапу у виявленні їх особистісного ціннісно-сислового ставлення до творів мистецтва та формуванні умінь словесної інтерпретації музичної творчості. Ним виступає завдання на *складання метафоричних висловів* про окремий художній твір або цілісний художній світогляд митців. Звернення до такої форми роботи вмотивовується наголошуваною багатьма дослідниками, зокрема І.Вачковим [53], І.Дмітрієвою [75], Л.Кондрацькою [112], Є.Крупніком [116], М.Меєровичем [153], Л.Шрагіною [153] роллю психологічного механізму метафоризації у процесах смислоутворення, становлення самосвідомості особистості, розвитку її креативності та опанування художньою реальністю мистецтва.

Так, І.Вачков [53, с.232] підкреслює евристичний психолого-педагогічний потенціал метафори у розкритті індивідуального світобачення суб'єкта, активізації афективного компонента його свідомості, виявленні гностичного та символічного універсуму його внутрішнього світу. Досліджуючи логіко-гносеологічний статус метафори як способу пізнання, І.Дмітрієва [75, с.20] акцентує увагу на інтегральній єдності в її структурі когнітивних, імагінативних та емотивних аспектів, що сприяють концептуалізації різноманітних уявлень особистості. Пріоритетність метафоричного стилю осмислення художньої творчості як фактору глибинного розуміння її

семантико-конструктивних особливостей та ціннісно-сміслового наповнення відзначають Л.Кондрацька [112, с.10] та Є.Крупнік [116, с.52]. Здатність суб'єкта конструювати та використовувати у своїй діяльності метафори різного рівня “образності” свідчить, за М.Меєровичем та Л.Шрагіною [153, с.343], про якісний ступінь його креативних здібностей.

Отже, розвиток у майбутніх учителів музики уміння оформити в метафоричному висловлюванні своє особистісне бачення художньої форми та ідейного змісту музичного твору або загальне суб'єктивне ставлення до мистецького доробку певного композитора створює сприятливі умови для їх творчого самовиявлення та увиразнення комунікативної складової їх художньо-педагогічної культури. Продуктивна організація цієї форми роботи передбачає ознайомлення студентів з механізмом конструювання метафори як образної аналогії, що виникає внаслідок перенесення значення одного предмету на інший на основі їх непрямого порівняння [282, с. 202].

Творчий аспект акту метафоризації полягає, за Л.Шрагіною [153, с.323], у виявленні-створенні спільних ознак в об'єктах, що порівнюються, при пошуку визначення одного поняття або явища за допомогою іншого. Таким чином, в цьому порівнянні виокремлюються три елементи:

- 1) те, що порівнюється – “предмет”;
- 2) те, з чим порівнюється – “образ”;
- 3) те, що є підґрунтям для порівняння – “ознака” [153, с. 314].

При створенні метафори в якості провідного фактора виступає особистість її автора, оскільки процес метафоризації включає в себе мотив вибору ним того чи іншого вислову в залежності від власного задуму, на який впливає певна предметна область, асоціативний комплекс знань та особистісних уявлень суб'єкта, а також його “мовне чуття” як усвідомлення асоціативного ореолу значення та звучання. Відповідно, процедура складання метафори передбачає зосередження реципієнта на характерних особливостях предмету, актуалізацію пов'язаних з ними асоціативних уявлень, виокремлення

найбільш яскравих відповідностей між ними з подальшим образним оформленням характеристики стимулу. Так, наприклад, музику французьких клавесиністів можливо уподібнити “мерехтливому мереживу”, в “Пассіонах” Й.С.Баха “піднестись у височінь їх готичної спірітуальності”, “поплакати сльозами утрат та недосяжних мрій” з Прелюдією № 4 Ф.Шопена, “захопитись грою пристрасті зі смертю” в опері “Кармен” Ж.Бізе, “зануритись у міфологічний космос” музичних драм Р.Вагнера тощо.

Якісна результативність у виконанні цього евристичного завдання досягається за умови достатньої кількості часу для концентрації студентів на власних уявленнях щодо обраних художніх цінностей (що уможлиблюється в їх домашній позааудиторній роботі), а також завдяки відсутності на початковому етапі оцінювального моменту з боку викладача та однокурсників. У подальшому уявляється доцільним впровадження мотивуючих елементів змагальності шляхом оголошення конкурсу на створення “найкрасивішої та найоригінальнішої” метафори.

Близьким до окресленої форми роботи завданням на виявлення особистісно-сислової сутності зразків музичного мистецтва постає створення студентами *суб'єктивного символу* конкретного художнього твору або персонального стилю певного композитора через визначення їх одним словом або візуалізацію у вигляді піктограми з подальшим коментуванням цих образів.

Підсумковою складовою асоціативно-метафоричного блоку естетико-рефлексивного компонента методичної системи формування художнього світогляду майбутніх учителів музики є гра «*Вгадай за описом*». Сутність її полягає у визначенні окремим студентом або групою назви художнього твору на основі його образної та конструктивної характеристики, представлені одним з однокурсників або іншою групою. Зазначена форма роботи уможливорює виявлення результативності попередніх етапів, стимулює розвиток артистичних здібностей майбутніх учителів, їх комунікативних умінь, а також

сприяє створенню невимушеної творчої атмосфери навчально-педагогічної взаємодії.

Таким чином, в цілому окреслені складові асоціативно-метафоричного блоку («Асоціації», «Лінеограма», «Метафора», «Символ», «Вгадай за описом») дозволяють оптимізувати:

- актуалізацію фонду асоціативних художньо-образних уявлень майбутніх учителів музики;
- розширення індивідуального художньо-сміслового поля кожного студента завдяки знайомству з асоціативно-метафоричними «продуктами» однокурсників;
- концептуалізацію суб'єктивних художніх інтерпретацій;
- розвиток експресивної образності мовлення як важливої складової професійної культури майбутнього вчителя музики.

Одним з продуктивних шляхів організаційно-методичного забезпечення художньої самореалізації студентів у нормативному предметному середовищі музично-історичних дисциплін постає, на наш погляд, застосування у їх вивченні *соціоігрових методів*. Популярність останніх в сучасному освітньому просторі, і, зокрема, у вищій школі, зумовлена їх високою педагогічною ефективністю в інтенсифікації навчальної діяльності студентів та формуванні у них комунікативних якостей, професійної спрямованості, самостійності у творчому розв'язанні різноманітних пізнавальних задач та проблемних ситуацій. Перспективність використання соціоігрових технологій у художньо-педагогічній підготовці майбутніх учителів наголошується багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками у сфері вищої мистецької освіти, зокрема, М.Лещенко [132], О.Олексюк [181], В.Орловим [183], Т.Стратан [56], М.Ткач [245], І.Хімік [255], П.Еббсом [291], А.Сторром [299].

В основу соціоігрового методу покладено, за В.Петрусинським [91], два напрямки розробки ігрових видів діяльності зі спеціальною метою навчання дорослих – психотехнічні ігри та соціально-психологічний рольовий тренінг.

Психотехнічні ігри являють собою процедуру групових вправ на розвиток різноманітних психічних функцій – уваги, пам'яті, уяви, емпатії тощо. Окремо серед них стоять психотехнічні ігри, пов'язані зі зміненим станом свідомості, для повноцінного і планомірного проведення яких необхідне керівництво досвідченого інструктора. Соціально-психологічний рольовий тренінг веде свою історію від техніки психодрами Дж.Морено і являє собою розвиток ідей сюжетної дитячої гри. Він спрямований на вирішення внутрішніх конфліктів індивіда в ситуації відпрацювання навичок виконання тих чи інших соціальних функцій.

Найбільш поширеними модифікаціями соціоігрового методу в системі сучасної педагогічної освіти, за В.Якуніним [289], є навчально-педагогічні, дидактичні, предметно-методичні, сюжетно-рольові ігри з елементами театральної педагогіки та ігри-драматизації. Їх зміст, форма та техніка проведення залежать від конкретики предметної сфери застосування та поставлених практичних завдань. Специфічними рисами реалізації соціоігрових форм діяльності, за В.Орловим [183], є їх ґрунтування на принципах групової роботи, зручна просторова організація занять, атмосфера вільного спілкування учасників, об'єктивація їх суб'єктивних почуттів та життєвого досвіду, вербалізована рефлексія результатів.

Відповідно, у технології проведення навчальних ігор названі дослідники виокремлюють етап створення ігрової атмосфери, який передбачає психологічну підготовку учасників і постановку певного завдання; етап пред'явлення ігрової інформації, визначення правил гри, розподілу ролей та інструктажу виконавців; етап реалізації поставленого ігрового завдання; етап підведення підсумків, аналізу ходу гри та її результатів, який здійснюється спочатку самими учасниками, а потім викладачем.

Евристичний потенціал соціоігрового блоку аксіологічної-рефлексивної складової методичної системи формування художнього світогляду майбутніх учителів музики визначається не лише можливістю поглиблення художньо-

сміслової рефлексії останніх через ігрове занурення в художній простір зразків музичної творчості, які розглядаються в курсі “Історії зарубіжної музики”. Він також дозволяє створити умови для художньої самореалізації студентів шляхом імітаційного втілення ними власного розуміння змісту музичних образів у конструктивних параметрах провідного мистецтва відповідної культурно-історичної епохи. Таким чином, представлені нижче соціоігрові методики сприяють усвідомленню студентами специфіки не тільки музичної, але й літературної, драматичної, пластичної, зображальної творчості, що повністю узгоджується з завданнями нашого дослідження.

Наводимо опис змістових та процедурних аспектів використовуваних нами в ході вивчення музично-історичних дисциплін художніх ігор, які являють собою адаптовану версію аналогічних методичних розробок, окреслених в авторських публікаціях [51; 52].

Так, емоційне увиразнення процесу усвідомлення студентами особливостей культурогенезу музичного мистецтва в синкретичному художньому просторі архаїчного світу досягається у грі “Зрозумій мене”. Створюються дві команди. Представники від кожної з них, відповідно до образного змісту та характеру спілкування первісних людей, мають через смислову мовленнєву інтонацію емоційних вигуків (але не слів) та виразну пластику рухів донести до суперників певну закодовану інформацію. Спочатку доцільно зосередитись на відтворенні у звуках та пантомімі різноманітних настроїв, емоційних станів та почуттів, які становлять генетичне підґрунтя провідних музичноінтонаційних формул. Потім можливо перейти до більш розгорнутої комунікативної взаємодії, спрямованої на передачу цілих речень. Наприклад: “За Танучою Багряною Хмарою живе велика тварина, шкіри та м’яса якої вистачить, щоб зігріти все наше плем’я”. Перемагає команда, яка швидше розгадає зміст повідомлення.

Наступна гра – “Первісний оркестр” – дозволяє студентам зануритись в атмосферу архаїчного музикування, головним засобом художньої виразності

якого був ритм. Сутність гри полягає у поступовому вступі кожного учасника з певною ритмічною фігурою, яка відтворюється шляхом відбивання її олівцем по парті, плесканням в долоні, навіть, тупотінням (звісно, в межах розумного). Доповненням цієї ритмічної основи стають знову ж таки емоційні вигуки та різноманітні сонористичні прийоми. Головною вимогою є органічне вплетення нових ритмоформул у попередню музичну тканину та їх логічний розвиток у подальшому музикуванні. У такий спосіб виникає оригінальний “музичний твір”, справжня художня якість якого зумовлюється уважністю, ансамблевою злагодженістю та естетичним смаком всіх учасників імпровізованого “оркестру”.

Інші ігри допускають більшу варіативність щодо їх тематичного та художньо-образного змісту з огляду на універсальність їх технологічних параметрів, які дозволяють використовувати їх під час опанування різних розділів навчального курсу “Історії зарубіжної музики”.

Зокрема, процедура гри “*Групове оповідання*” ґрунтується на почерговому створенні командами учасників міні-оповідання у стилі “потік свідомості” або традиційної сюжетності на основі образного змісту прослуханого музичного твору. В розгортанні літературної композиції бере участь кожен гравець, який говорить по одній фразі, повторюючи попередню. Цікавим варіантом цієї гри постає завдання на складання групою вірша, наприклад, в техніці буріме, виходячи з ключових слів-асоціацій. Важливим є дотримання художнього смислу, конструктивних і стильових особливостей, а також культурологічного контексту пропонованого музичного твору. Логічним буде використання окресленої гри під час вивчення музичної культури Середньовіччя з притаманними їй медитативністю григоріанського хоралу та приматом молитовного слова або музики епохи Романтизму з огляду на пріоритет в ній програмності та тісний зв’язок з літературно-поетичними джерелами. Проте це не виключає продуктивності застосування зазначеної форми роботи при опрацюванні інших тематичних розділів курсу.

У грі “Групова картина” художня тканина музичного твору стає імпульсом для уявної образотворчої діяльності. Усі студенти сідають в коло. Один з них тримає в руках чистий аркуш паперу і намагається уявити намальовану на ньому картину, зміст якої відповідає обраній музиці. Гравець починає детально описувати картину, а решта намагається “побачити” на аркуші те, про що він розповідає. Потім аркуш передається наступному учасникові, який продовжує створення уявної картини, доповнюючи вже “написане” новими деталями, але в тому ж емоційно-образному та стильовому “ключі”. Викладач мусить попередити студентів, про те, що це має бути саме картина, а не сюжет, який розвивається. Описи потребують достатньої кількості подробиць для чіткого встановлення просторового розташування деталей. Про закінчення гри сповіщає учасник, який відчує художню завершеність “полотна”. Проте кожен гравець має так розрахувати свій внесок в колективне зображення, щоб аркуш здійснив повне коло.

Сприятливим творчим стимулом для цієї форми роботи постають твори композиторів-романтиків та імпресіоністів. В якості прикладу візуального перетворення музичних образів доцільно продемонструвати студентам живопис М.Чюрльоніса, а також нагадати системи синестезійних звуко-кольорових уявлень М.Римського-Корсакова, О.Скрябіна та В.Кандинського. Художня продуктивність окресленої гри досягається за наявності у майбутніх учителів музики елементарних знань щодо техніки живопису, однак, навіть за їх відсутності, постає достатньо корисною з огляду на можливість занурення студентів у семантико-конструктивну специфіку образотворчого мистецтва.

Однією з цікавих форм перетворення емоційного змісту музичних творів у візуальну модель суб’єктивного переживання є його художньо-пластичне моделювання у грі “Хореографічна мініатюра”. Цей метод має глибокі корені як в історії музичної культури, так і в сфері педагогіки мистецтва, художньо-естетичного розвитку дітей (Ж.Далькроз, К.Орф). Процедура створення студентами пластичного етюдів містить в собі, за Т.Баришевою [20, с.35], три

етапи. Перший передбачає здійснення аналізу емоційного змісту музичного твору з визначенням його основної модальності та особливостей композиційного розгортання. На другому етапі учасникам пропонується зафіксувати на папері у вигляді піктограм графічні дії, спрямовані на візуалізацію їх емоційних уявлень. Спочатку – графічний еквівалент твору в цілому, потім піктограми, які зображують відносно великі закінчені частини, і нарешті – піктограми із зображенням окремих фрагментів цих частин. Підсумком цього етапу має стати горизонтальна лінія динамічного процесу пластичної моделі емоційного змісту музичного тексту у вигляді серії послідовних піктограм. Третій етап являє собою авторське виконання створеної хореографічної мініатюри. Ця гра сприяє не тільки усвідомленню пластичної виразності музичного мистецтва, осягненню технологічних аспектів хореографії, виявленню студентами своїх артистичних здібностей, але й готує майбутніх учителів до її застосування у подальшій педагогічній діяльності як ефективного методу художньо-естетичного розвитку учнів.

Близьким до розглянутої форми роботи є завдання на створення пантомімічної драматизації образного змісту музичних творів у грі “*Міні-спектакль*”. Її використання є особливо доречним при вивченні зразків музичної творчості культури Нового часу, провідним мистецтвом якого є театр. Контрастність та динамізм семантики та конструктивних особливостей жанру концерто-гроссо, театральність сонатно-симфонічної драматургії постають цікавим матеріалом для розкриття їх смислової сутності художніми засобами пантоміми. Проте доцільним вбачається також драматизація музики епохи Романтизму, яка дозволяє пов’язати сюжетність композиції, зумовлену її програмністю, з яскравою сценічною характеристикою романтичного героя, експресивним виявленням колізій його особистого життя та поліфонії душевного світу.

Остання гра – “*Кінострічка*” – є найбільш близькою для студентської молоді з огляду на пріоритетність в сучасному соціокультурному просторі

аудіовізуальних способів трансляції інформації та обґрунтоване культурологами існування феномену “кліпової свідомості” [220, с.258]. Сутність цієї гри полягає у розробці майбутніми учителями сценарію відеокліпу певного музичного твору шляхом уявного використання кінематографічних методів монтажу, крупного та загального планів, комп’ютерної графіки тощо. Гравці поділяються на дві команди, кожна з яких обговорює власну концепцію музичного відеокліпу. Його візуальний ряд відтворюється у вигляді слів-кадрів (або словосполучень, що обов’язково містять іменник), які по черзі називає кожен учасник. Доцільним уявляється і письмове оформлення сценарію з наступною його презентацією. Група експертів, співставляючи творчі знахідки “кліп-мейкерів” та їх реалізацію, оцінює роботу команд і визначає переможців.

Таким чином, в цілому пропонувані ігри покликані забезпечити актуалізацію предметних, життєвих та, що найголовніше, поліхудожніх асоціацій майбутніх учителів музики, кристалізацію у них суб’єктивної символіки канонічних зразків художньої творчості, що формує якісно новий рівень розуміння і відчуття ними мистецтва та культурно-історичних особливостей його розвитку. Крім того, творче саморозкриття студентів, яке відбувається в ігровій діяльності, сприяє поглибленню емоційних контактів між ними, а також постає джерелом важливої інформації для викладача щодо їх індивідуально-особистісних якостей.

Отже, реалізація окреслених складових соціоігрового блоку естетико-рефлексивного компонента методичної системи формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін дозволяє досягти таких результатів:

- виявлення суб’єктної художньо-сміслової позиції студентів щодо канонічних зразків музичної творчості;
- усвідомлення майбутніми учителями музики специфіки різних видів мистецтва;

- занурення студентів у ціннісно-сміслові координати певної культурно-історичної епохи;
- оптимізація комунікативної взаємодії в студентському колективі;
- розвиток художньо-творчих та організаційно-діяльнісних якостей майбутніх учителів;
- орієнтація студентів на використання ігрових методів у подальшій художньо-педагогічній діяльності;
- створення вільної творчо-ігрової атмосфери навчального процесу.

Проте, як зазначають дослідники в галузі мистецької освіти (Е.Абдулін, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, А.Щербакова), ефективність становлення свідомої суб'єктної позиції майбутніх учителів музики в нормативному предметному середовищі залежить не тільки від актуалізації їх емоційно-ціннісного ставлення до явищ художньої культури, але й від ступеня його особистісно-сміислової концептуалізації. Однією з головних умов досягнення останньої є, на думку В.Орлова [183, с.147], розвиток у студентів здатності до рефлексивного осмислення своїх художньо-ціннісних орієнтацій як в об'єктивному теоретичному контексті загальноестетичних категорій, так і в суб'єктивному емпіричному контексті власного життєтворення.

Вирішення цього завдання становить сутність *концептуально-сміслового блоку* аксіологічно-рефлексивної складової організаційно-методичної системи формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін. Він спрямований на співвіднесення актуалізованих в асоціативно-метафоричному та соціоігровому блоках суб'єктивних художньо-ціннісних позицій студентів з інваріантними смисловими координатами естетичного досвіду людства, а також на здійснення ними рефлексивного аналізу індивідуального життєвого шляху в сфері мистецтва.

Так, організаційно-методичне забезпечення концептуалізації суб'єктивних оцінок студентів щодо художніх текстів ґрунтувалось на

доведеній культурологами, зокрема Ю.Лотманом [136] та К.Г.Леві-Строссом [124], підпорядкованості людського осягнення та моделювання світу підсвідомим закономірностям полярності, так званим, бінарним опозиціям. Останні відображують структурні характеристики простору (верх-низ, небо-земля, ліво-право), часу (день-ніч, минуле-майбутнє, вічність-мить, динаміка-статика), соціальні відносини (мужність-жіночість, старість-молодість), етичні (добро-зло, щастя-нещастя, кохання-ненависть) та естетичні (прекрасне-потворне, комічне-трагічне, піднесеність-ницість) категорії тощо. На основі цих шкал відбувається концептуальне оцінювання людиною всіх життєвих явищ, в тому числі – художніх.

Окреслений механізм реалізується у пропонованому майбутнім учителям завданні концептуально-сміслового блоку: *оцінити музичний твір у бінарній системі естетично-сміслових координат*, що являє адаптовану нами версію оригінальної методики, представленої в дослідженні Т.Баришевої [20, с.9]. Сутність цієї форми роботи полягає у визначенні студентами, якою мірою та чи інша якість притаманна певному твору (яскрава вираженість конкретної категорії, достатня її представленість або діалектична єдність полярних категорій в даному художньому тексті). Приклад оцінки за цією схемою опери Ж.Бізе “Кармен” представлений в додатку Ж.

Виконуючи таке завдання, студент формує власне концептуальне бачення певного твору мистецтва. При цьому досягається як неупередженість його оцінювальних суджень з огляду на самостійність вибору ним певної категорії, так і їх обґрунтованість, зумовлена культурною інваріантністю представлених бінарних опозицій. Так, співвіднесення художнього світу названої опери з пропонованою системою естетично-сміслових координат дозволяє акцентувати його ціннісну-сміслову діалектичність, окреслену єдністю в ньому добра і зла, кохання і ненависті, чоловічого і жіночого, відзначити оригінальність та реалістичність цього твору, його гостру конфліктність та динамічність і прийти до кінцевого висновку про глибину та багатозначність змальованих в ньому

образів та життєвих колізій, трагічність яких не заперечує вічної піднесеності світлого духовного начала.

Способом концептуалізації індивідуального художнього досвіду кожного студента постає також *автобіографічний метод*, виокремлений на основі ґрунтовного аналізу зарубіжних концепцій естетичного виховання однією з провідних сучасних дослідниць у сфері педагогіки мистецтва М.Лещенко [132]. Вона, посилаючись на висновки зарубіжних науковців, розглядає названий метод як продуктивний засіб формування особистості майбутнього вчителя шляхом перенесення ним в естетичну сферу автобіографічних моментів його життя [132, с.21].

Важливим в контексті нашого дослідження є, зокрема, твердження П.Еббса [293], який розцінює різні форми художнього відображення студентами фрагментів особистого життя (оповідання, драма, танець, малюнок, фотомонтаж, відеофільм) як важливу частину професійної підготовки, що “дає можливість переосмислити власний життєвий і виховний досвід і впливатиме на подальшу педагогічну діяльність” [293, р.145]. Доцільність створення майбутніми вчителями автобіографічних історій відзначає також М.Грушет [300], підкреслюючи їх роль в становленні у студентів відчуття динамічності власного “Я” та відповідного розуміння ними процесів розвитку індивідуальності учня. Необхідність активної розробки теорії використання автобіографій у виховному процесі наголошує Р.Грегем [296], визначаючи за цією педагогічною технологією статус “нового художнього жанру з власним естетичним полем” [296, р. 95].

Заслуговує на увагу також розроблений П.Еббсом курс «Мистецтво створення автобіографій» [293, р.145-164), що складається з двох частин: теоретичної та практичної. Теоретична складова включає знайомство студентів з автобіографічними творами видатних митців (наприклад, Рембрандта, Дюрера) та з’ясування їх впливу на подальшу долю творчої особистості. Практикум орієнтує майбутніх учителів на виконання у довільній формі

власного автобіографічного твору в тому жанрі та виді мистецтва, який найбільш їм імпонує – поезія, проза, музика, хореографія, живопис, фотомонтаж, колаж тощо.

Найбільш продуктивною модифікацією застосування зазначеного автобіографічного методу в контексті вивчення музично-історичних дисциплін постає, на наш погляд, написання студентами художнього твору на тему “Історія мого музичного життя”. Ця форма роботи вимагає від майбутніх учителів концептуального осмислення своєї творчої автобіографії у сфері музичного мистецтва, що передбачає визначення ними найбільш значущих для їх художнього становлення творів, життєвих подій, рефлексії щодо ролі викладачів та власних зусиль у фаховому вдосконаленні, виявлення в кінцевому рахунку свого особистісного кредо щодо життєвих цінностей, мистецтва, художньо-педагогічної діяльності тощо.

Крім того, необхідність саме художньої трактовки свого індивідуального досвіду відкриває широкі можливості для творчої самореалізації студентів, адже варіанти репрезентації названого твору не обмежуються літературним його викладом, жанрова різноманітність, композиція та драматургія якого є абсолютно вільними. Доцільними також вбачаються аудіовізуальне оформлення текстів та їх публічна презентація за умови згоди автора.

Таким чином, впровадження в процес вивчення музично-історичних дисциплін окреслених елементів концептуально-сміслового блоку естетико-рефлексивного компонента методичної системи формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики дозволяє:

- концептуалізувати ціннісні позиції студентів щодо зразків художньої творчості та власного мистецького досвіду;
- об’єктивувати результати їх художньо-сміслової рефлексії;
- формувати свідому та відкриту суб’єктну позицію майбутніх учителів у художньо-педагогічній взаємодії.

Підсумовуючи в цілому всі розглянуті складові організаційно-методичного забезпечення становлення аксіологічного компонента художнього світогляду майбутніх учителів музики, підкреслимо принципову, на нашу думку, необхідність варіативно-комплексного застосування в ході предметного навчання пропонованих завдань асоціативно-метафоричного, соціоігрового та концептуально-сміслового блоків з огляду на їх різновекторну спрямованість та взаємодоповнюючий характер.

Актуалізоване таким шляхом ціннісне самовизначення студентів у сфері мистецтва постає важливим підґрунтям для кристалізації у них методологічних принципів художньо-педагогічної діяльності як змісту праксеологічного компонента їх художнього світогляду. Інтенсивність та усвідомленість цього процесу, як вважають дослідники І.Медведєва [150], В.Орлов [183], Л.Рапацька [205], І.Хімік [255], О.Щолокова [279], залежить від наявності в нормативному освітньому просторі сприятливих умов для практичного втілення майбутніми вчителями своїх мистецьких знань та особистісних художніх смислів у формах, адекватних їх подальшій професійній діяльності. Відповідно, в ході вивчення музично-історичних дисциплін постає потреба в конструюванні специфічних навчальних ситуацій, покликаних здійснити інтеграцію предметних знань студентів з операційними навичками їх художньо-педагогічної репрезентації.

Вирішення цього завдання становить сутність *практично-творчої складової* організаційно-методичної системи формування художнього світогляду майбутніх учителів музики. Вона базується на таких принципах культурологічного підходу як діяльність, культуровідповідність та діалогізм. Останні визначають спрямованість фахової підготовки студентів на становлення у них свідомої суб'єктної позиції в культуротворчих процесах, оволодіння культуровідповідними способами організації ефективної художньо-педагогічної діяльності на засадах діалогової взаємодії з творами мистецтва та учнями. Таким чином, стимулювання продуктивної професійно орієнтованої активності майбутніх учителів музики під час предметного навчання покликане

забезпечити єдність розвитку гностичного, ціннісно-мотиваційного та інструментального аспектів їх педагогічної культури.

Реалізація зазначених принципів вимагає чіткого співвіднесення структурних компонентів професійної діяльності вчителя музики зі змістом музично-історичних дисциплін з метою виявлення оптимальних шляхів для їх операційного синтезу студентами безпосередньо в процесі навчання. Виокремлення науковцями, зокрема, Л.Арчажниковою [14], І.Медведевою [150], О.Олексюк [181], Л.Рапацькою [205], конструктивного, комунікативного, художньо-творчого та дослідницького компонентів музично-педагогічної діяльності дозволяє конкретизувати функціональні вміння, формування яких уможлиблюється в процесі опанування студентами курсу історії музики, а саме:

- здатність до композиційного вибудовування мистецтвознавчої та музичної інформації як однієї з провідних ланок у конструюванні освітнього процесу на уроці музики;
- навички організації художньо-педагогічного спілкування як способу художньо-естетичного виховання учнів;
- усвідомлення методологічних основ професійної діяльності вчителя музики.

З огляду на це, уможлиблюється виокремлення таких *елементів* практично-творчої складової організаційно-методичної системи формування художнього світогляду студентів:

- *конструктивно-інформаційний блок* – орієнтований на опанування майбутніми учителями різноманітних форм критичної роботи з мистецтвознавчою інформацією;
- *творчо-комунікативний блок* – покликаний розвинути у студентів навички художньо-педагогічного спілкування на основі опанування стратегією діалогової взаємодії та провідними методами мистецької педагогіки;

- *методологічно-рефлексивний блок* – спрямований на становлення методологічних якостей майбутніх учителів музики.

У розробці завдань *конструктивно-інформаційного блоку* ми виходили з того, що ефективність художньо-педагогічної діяльності вчителя музики великою мірою залежить від його здатності педагогічно репрезентувати мистецтвознавчу інформацію, композиційно вибудувати і доступно для дитячого сприйняття представити матеріал навчальної бесіди або словесного коментарю музичних творів. Цим зумовлена необхідність розвитку у студентів навичок критичної роботи з музикознавчою літературою, вироблення у них операційних умінь комбінації та трансформації отриманих предметних знань в контексті потреб художньо-естетичного виховання учнів та загальної культурно-просвітницької діяльності.

З огляду на це, на особливу увагу заслуговує ознайомлення майбутніх учителів в процесі вивчення музично-історичних дисциплін з елементарними методологічними засадами та прийомами *музично-критичної роботи* як літературно-художньої оцінки музичної творчості на основі її всебічного мистецтвознавчого та естетичного аналізу [42].

Музична критика як явище художньої культури об'єктивується в різноманітних літературно-публіцистичних жанрах: критичних статтях, рецензіях, нотографічних, дискографічних та бібліографічних нотатках, оглядах, нарисах, анотаціях, полемічних репліках, есе і т.ін. Функція музичної критики полягає в опосередкуванні взаємодії музикантів (композиторів і виконавців) з широкою слухацькою аудиторією, пропаганді та інтерпретації нових художніх творів, вихованні художніх смаків публіки тощо [172].

Окреслена художньо-просвітницька спрямованість музично-критичної діяльності виявляє її очевидну спільність з провідними завданнями художньо-естетичного навчання й виховання. Це дозволяє стверджувати доцільність впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музики та художньої

культури основ критичного музикознавства. Адже складові професіоналізму як музичного критика, так і вчителя музики визначаються ступенем володіння методом художнього аналізу, знаннями з теорії та історії музичного мистецтва, естетики, соціології і психології, наявністю загальногуманітарної ерудиції, розвиненістю художнього смаку, літературністю та публіцистичністю усного та письмового викладу мистецтвознавчої інформації, принциповістю та обґрунтованістю оціночних суджень.

Культурологічна насиченість предметного змісту музично-історичних дисциплін уможливило адекватне включення в систему їх організаційно-методичного забезпечення специфічних завдань, покликаних сприяти становленню у студентів навичок музично-критичної роботи.

Так, в контексті опанування інформативної частини курсу історії музики та зазначеної необхідності ознайомлення майбутніх учителів з характерними особливостями критичного музикознавства їм пропонувалось здійснити *усне реферування класичних зразків вітчизняної та зарубіжної музичної публіцистики*. В якості предметів аналізу обирались окремі праці видатних музикознавців: Б.Асаф'єва, Ю.Енгеля, І.Соллертинського, М.Друскіна, Ю.Келдиша, Р.Шумана, Б.Шоу, К.Дебюссі, Р.Роллана та ін. У їх розгляді головна увага студентів спрямовувалась на різнобічність висвітлення матеріалу, глибину розкриття його ідейно-естетичної сутності, окреслення авторських принципів музичного аналізу, композиційної будови статей, розстановки в них смислових акцентів, виявлення своєрідності персонального стилю викладу, ступеню його професіоналізму та загальнодоступності. Слід наголосити на принципову для цієї форми роботи важливість усвідомлення майбутніми вчителями не тільки змісту оцінюваних ними музично-критичних праць, але й сукупності конструктивних аспектів їх літературно-художньої форми. Останнє має сприяти становленню у студентів навичок логічного структурування власних музично-критичних текстів, надання їм художньо-естетичної

виразності як однієї з головних умов результативності виховних впливів у художньо-педагогічному спілкуванні.

Доволі корисним для опанування студентами способів педагогічної репрезентації мистецтвознавчої інформації виявився *короткий письмовий виклад змісту лібрето* будь-якої з добре відомих їм опер або балету. Адже в процесі навчального розгляду з учнями різноманітних музично-театральних творів часто виникає нагальна потреба лаконічного, простого і яскравого розкриття їх змісту. Це завдання є достатньо складним, оскільки вимагає літературної грамотності, граничної стислості та концентрованості текстового викладу, вміння виокремити головне і відкинути другорядне у драматичних колізіях оперного чи балетного сюжету. Володіння зазначеними прийомами дозволяє вчителеві оптимізувати художньо-педагогічну взаємодію з дітьми, сприяє засвоєнню ними історико-теоретичних відомостей та посилює їх зацікавленість музичним матеріалом.

Інша форма музично-критичної роботи полягала у написанні студентами *рецензій* на відвідані ними концерти та оперні вистави. Аналітичний розгляд прослуханих творів передбачав їх об'єктивну, компетентну оцінку, всебічну характеристику всіх складових вистави, сильних і слабких сторін виступів учасників, етапів їх загальної творчої еволюції. Завдяки цій формі роботи у майбутніх учителів музики виховуються навички уважного, професійно-художнього сприймання та свідомо-критичного ставлення до музичної творчості, що покликано сприяти становленню їх художньо-педагогічної компетентності.

Варіантом цього завдання є створення рецензії оглядового характеру, скажімо: “Концерти за тиждень”, “Музичні театри за минулий місяць”, “Новинки музичного сезону”, “Нещодавні гастролі...”, “Авторський вечір композитора...” тощо. Головною вимогою у виконанні зазначеного завдання постає необхідність використання живої, образної літературної мови, адже вона є не тільки своєрідною словесною транскрипцією музичних явищ, але й

способом викликати інтерес та закріпити увагу читача, захопити його яскравим викладом думок і донести до нього смисл своїх критичних суджень. Не менш важливою у досягненні цієї мети є робота над композицією рецензії, послідовністю та ґрунтовністю висвітлення її тематики, інтригуючим початком та логічними висновками.

В контексті реалізації професійної спрямованості вивчення музично-історичних дисциплін доречною є робота студентів з музичною, мистецтвознавчою та художньо-педагогічною періодикою і виконання ними завдань щодо *бібліографічного огляду* провідних журналів (наприклад, “Музика”, “Музика в школі”, “Мистецтво та освіта”, “Музыкальная академия”, “Музыкальная жизнь”, “Искусство и образование”, “Искусство в школе” тощо). Майбутні вчителі орієнтуються в своїх виступах на всебічний аналіз цих видань, кола висвітлюваних в них проблем, ступеня їх сучасності, публіцистичності, пізнавальності, особливостей рубрикації та використання музично-критичних жанрів, охоплення різнохарактерних явищ музичної культури в сфері творчості й виконавства, цінності педагогічних рекомендацій, новацій та конкретних методичних розробок тощо. Це дозволить студентам не тільки розширити власний художній тезаурус, але й скласти чіткі уявлення щодо ємності інформативного потенціалу розглянутої періодики, можливостей її ефективного використання в своїй подальшій педагогічній діяльності.

Творчим завданням підсумкового характеру з яскравою апеляцією до музично-історичних знань, поліхудожньої та культурологічної ерудиції майбутніх учителів музики є створення письмової *анотації* до уявного компакт-диску. Останній “містить” в собі самостійно обрані кожним студентом музичні твори, які вибудовані в логічній, художньо та науково виправданій послідовності з метою повноцінної репрезентації творчої спадщини окремого композитора або музичного простору певної історико-культурної епохи. Евристичність цієї форми роботи полягає в можливості виявлення майбутніми вчителями музики своїх художніх смаків та загальногуманітарної

компетентності як у виборі творів та їх виконавців, “рекламно” яскравій літературній характеристиці змісту “записів”, так і в ідеях зовнішнього вигляду, “дизайну” цього віртуального компакт-диску.

Таким чином, конструктивно-інформаційний блок методичної системи формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін дозволяє:

- актуалізувати інформативний та інструментальний потенціал музично-історичних дисциплін;
- розвивати у студентів навички критичної роботи з музикознавчою літературою;
- формувати у них уміння транспонувати мистецтвознавчу інформацію в контекст педагогічної діяльності та композиційно вибудовувати музичний матеріал;
- сприяти вдосконаленню літературного мовлення та комунікативних якостей майбутніх учителів;
- стимулювати становлення свідомої суб’єктної позиції студентів щодо різноманітних явищ художньої культури.

В контексті особистісної орієнтованості сучасної освітньої парадигми постає нагальна потреба тісного взаємозв’язку окреслених конструктивно-інформаційних вмінь вчителя музики з культуровідповідними навичками організації продуктивного художньо-педагогічного спілкування. Останнє, за Л.Масол [142], І.Мєдведевою [150], О.Олексюк [181], В.Орловим [183], О.Ростовським [213], О.Рудницькою [215], І.Хімік [255], Г.Шевченко [185], О.Щолоковою [279], постає провідним способом активного залучення дітей до ціннісно-сміслового фонду художньої культури людства. Адже опанування історико-теоретичних художніх знань розцінюється педагогікою мистецтва не як самоціль, а як засіб формування особистості людини, її духовної культури. Реалізація зазначеного уможлиблюється лише через включення цих знань в систему особистісних цінностей індивіда. Це, в свою чергу, передбачає

актуалізацію його життєвого і мистецького досвіду в процесі діалогової суб'єкт-суб'єктної взаємодії як з художніми творами, так і з іншими людьми, оскільки становлення ціннісної свідомості особистості, за М.Бахтіним [22], В.Біблером [32], М.Каганом [97], відбувається тільки шляхом зіткнення різних смислових позицій і вироблення на цій основі власних оціночних суджень.

З огляду на вищесказане, в проектуванні *творчо-комунікативного блоку* методичної системи формування художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін ми спиралась на принцип діалогізму як глибоко відповідний сутнісній природі мистецтва, людини, культури в цілому. Головне завдання цього блоку полягало у створенні оптимальних умов для творчого самовираження студентів у ситуаціях художньо-педагогічного спілкування, а також для розвитку у них навичок конструювання ефективної діалогової взаємодії на основі провідних методів мистецької педагогіки.

Так, майбутнім учителям пропонувалось здійснити серію виступів з різноманітними *аналізами-інтерпретаціями музичних творів*, оскільки саме ця ланка художньо-педагогічного спілкування постає однією з ключових у нормативному просторі вищої мистецької освіти та шкільної практики художньо-естетичного виховання учнів. Уведення в науково-педагогічний обіг поняття аналізу-інтерпретації відбиває, на думку Л.Масол [143, с.6], принципову важливість для сучасної мистецької педагогіки цілісності художнього пізнання як поєднання об'єктивного мистецтвознавчого аналізу семантико-конструктивних аспектів твору з його особистісно-смисловою інтерпретацією суб'єктом сприйняття, що повністю відповідає позиціям культурологічного підходу в освіті.

Відповідно, культурологічно орієнтований діалог особистості з музичним твором передбачає:

- усвідомлення сутності мистецтва як самосвідомості культури, а також специфіки музичного мистецтва у взаємозв'язку з різними видами художньої творчості;
- занурення в культурно-історичний контекст твору, співвіднесення ціннісно-сміслового досвіду його епохи з сучасністю;
- вивчення особистості композитора та індивідуальних особливостей його стилю, творчого методу;
- ознайомлення з існуючими художніми інтерпретаціями мистецького твору з визначенням оригінальності прояву в них творчої особистості виконавців;
- здійснення мистецтвознавчого аналізу семантико-конструктивних аспектів художнього твору з окресленням їх культурологічних детермінант та актуалізацією міжхудожніх асоціацій;
- виявлення особистісного емоційно-ціннісного ставлення до твору в його суб'єктивній художньо-смісловій інтерпретації.

В цьому контексті аналіз-інтерпретація музичного твору виступає, за Л.Масол [143], І.Медведевою [150], О.Олексюк [181], А.Щербаковою [276], мікроформою художньої та мікромоделлю педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. Адже він передбачає актуалізацію наявних мистецьких історико-теоретичних знань студентів, їх вміння збагнути ціннісно-сміслову сутність твору в єдності його об'єктивного змісту та індивідуальних суб'єктивних вражень, здатність логічно і експресивно викласти свої аналітичні судження, надати їм естетично-впливової образної форми. Аналізуючи та інтерпретуючи музичний твір, дослідник, за О.Олексюк [181], неодмінно вносить у свої висловлювання деякі додаткові художні елементи, об'єктивуючи свій духовний потенціал. Це дозволяє розцінювати навчальний аналіз-інтерпретацію музичного тексту як художній акт, засіб творчої самореалізації майбутніх учителів музики, в якому поєднуються елементи мистецтвознавчого, слухацького, виконавського та музично-педагогічного тлумачення твору.

Пропоновані нами завдання орієнтують студентів на опанування різними за рівнем складності видами аналітико-інтерпретаційної роботи щодо зразків художньої творчості. Так, доцільними в контексті завдань їх подальшої професійної діяльності уявляється здійснення аналізу окремого музичного твору, компаративного аналізу декількох художніх творів, короткого монографічного огляду творчості певного композитора, узагальненої проблемно-оглядової характеристики музичної культури конкретної історичної епохи.

Окреслена загальна методологія культурологічного аналізу-інтерпретації окремого музичного твору знаходить своє відображення також у співставленні двох або декількох художніх творів. Предметом порівняння постають твори різних творчих періодів одного композитора (наприклад, ранні і пізні опери Дж.Верді), що має на меті виявлення еволюції його ціннісно-сміслових уявлень, художнього методу, стилю, жанрових уподобань тощо. Можливим є компаративний аналіз творів, написаних в одній стильовій системі різними композиторами (пісенні цикли Ф.Шуберта і Р.Шумана, фортепіанна творчість Ф.Шопена і Ф.Ліста), що дозволяє усвідомити індивідуальні особливості кожного митця. Продуктивним є звернення до творів одного періоду, але різних національних шкіл (наприклад, твори Е.Гріга, А.Дворжака, М.Лисенка). Цікавим є аналіз двох або групи творів, об'єднаних за сюжетно-тематичним принципом (наприклад, “Реквієм” В.А.Моцарта та “Реквієм” Дж.Верді). Доцільним в контексті завдань нашого дослідження постає співставлення художніх творів різних видів мистецтв на основі культурологічних паралелей (наприклад, нідерландська поліфонія і картини художників Північного Відродження), єдності поетично-літературних джерел (“Кармен” П.Меріме, опера “Кармен” Ж.Бізе, балет “Кармен-сюїта” Р.Щедріна), спільності стильових установок митців (музичний та художній імпресіонізм).

Монографічний аналіз творчості певного композитора передбачає висвітлення найбільш значущих та цікавих фактів його біографії,

соціокультурних детермінант його художнього становлення, здійснення узагальненої характеристики персонального стилю, жанрових уподобань, а також стислого аналізу ключових творів з обов'язковим висновком про їх значення в історичному розвитку музичної культури та висловленням власного емоційно-ціннісного ставлення до творчої спадщини митця. Безумовно важливим для досягнення якісної результативності у виконанні цього завдання постає звернення студентів до різноманітних музикознавчих досліджень та белетризованих нарисів, присвячених життєвому та творчому шляху композиторів, їх епістолярію, спогадів сучасників тощо.

Сутність проблемно-оглядового аналізу музичної культури певної історичної епохи полягає в окресленні майбутніми вчителями ціннісно-сміслових домінант універсальної картини світу обраного періоду, виявленні їх символічного відбиття в стильових течіях, семантико-конструктивних аспектах провідного мистецтва цієї доби, визначенні його впливу на зміст і формотворення в інших видах художньої творчості, конкретизації відповідних особливостей інтонаційного образу світу в знакових музичних текстах, формулюванні власних оціночних суджень щодо них.

Специфіка пропонованих форм роботи полягає в орієнтації студентів не тільки на повноцінне і художньо-виразне висвітлення зразків музичної творчості в культурологічному ракурсі, але й на включення в свої виступи елементів бесіди, зворотного зв'язку з аудиторією. Реалізація зазначеного вимагає ретельного обмірковування сценарного плану доповіді, способів активізації уваги групи за допомогою риторичних прийомів, низки запитань, полемічних реплік, яскравих прикладів, широких міжхудожніх та життєвих асоціацій.

Вибудовування майбутніми вчителями музики своїх повідомлень на засадах гармонізуючого діалогу як головної стратегії вербальної педагогічної діяльності, за Д.Гусєвим [73], передбачає:

- усвідомлення соціальних, вікових, психологічних особливостей аудиторії;

- акцентування актуальності змісту доповіді з його максимальним наближенням до інтересів слухачів;
- точне слідування окресленому плану виступу;
- чітке виокремлення кожного пункту доповіді;
- уникання абстрактних фраз та традиційних штампів, прагнення до конкретності висловлювань;
- помірне використання спеціальних термінів, ясність, прозорість та логічність суджень;
- культуру мовлення, його грамотність, технічність, естетичну виразність;
- яскраву особистісну експресію доповідача, осмисленість міміки та жестикуляції.

Дидактична ефективність цього завдання як мікромоделі професійної діяльності вчителя музики досягається шляхом орієнтації студентів на застосування в процесі його виконання провідних методів художньо-педагогічного спілкування: інтонаційного підходу (Л.Горюнова, О.Критська), розмірковувань про музику (Д.Кабалевський), емоційної (Е.Абдулін) та художньої (Л.Предтеченська) драматургії, взаємодії мистецтв (Т.Стратан, Г.Шевченко, О.Щолокова, Б.Юсов), резонансно-асоціативного методу (Н.Шишляннікова).

Сутність та специфіка названих методів полягає в їх спрямованості на реалізацію принципу *художності* у викладанні мистецьких дисциплін, прагненні “говорити з вихованцями мовою самого мистецтва” [183, с.50]. Пріоритетність в професійній підготовці художньо-педагогічних кадрів принципу *художності* щодо загальновизнаного принципу науковості наголошується багатьма сучасними дослідниками в сфері мистецької освіти, зокрема, М.Лещенко [132], І.Мєдведєвою [150], О.Олексюк [181], В.Орловим [183], Г.Падалкою [188], А.Щербаковою [276].

Обґрунтування цієї позиції здійснюється зазначеними науковцями в контексті цілей художньо-естетичного виховання школярів, яке передбачає

опанування мистецтва не як об'єкта наукового аналізу та предметного вивчення, а як суб'єкта художнього спілкування, джерела людської духовності. Сказане не заперечує необхідності наукової компетентності майбутніх учителів у питаннях мистецтвознавства, а лише акцентує важливість емоційно-образних та ціннісно-насичених форм їх художньо-педагогічної взаємодії з учнями та творами мистецтва. Адже художній зміст уроку музики як уроку мистецтва потребує, за Л.Горюновою [70] та І.Медведевою [150], використання відповідно художніх методів його трансляції і пошуку максимально ефективних способів естетичного впливу на дитячу аудиторію. Це вимагає від вчителя знання і врахування в конкретних навчальних умовах не тільки педагогічних законів, але й художніх, зокрема, художньо-драматургічних.

Тому абсолютно закономірним є постулювання дослідниками (Е.Абдулін, Л.Горюнова, Д.Кабалевський, Л.Кашапова, О.Критська, Л.Масол, І.Медведева, В.Медушевський, О.Ростовський) інтонаційного підходу як провідного методу сучасної музичної педагогіки, що зумовлено інтонаційною природою самого музичного мистецтва. Інтонація як універсальна художня категорія постає в музиці головним носієм смислу, досвіду емоційно-ціннісного ставлення людини до світу. Тлумачення поняття інтонаційності в педагогічному контексті дозволяє названим науковцям розглядати її як ступінь осмисленості характеру викладання вчителем музики свого предмету, засіб втілення в ньому свого неформалізованого особистісного ставлення до художніх творів і пробудження в учнях живої зацікавленості мистецтвом. Головним стрижнем в реалізації інтонаційного підходу на уроках музики постає, за Л.Горюновою [70], сформульована вчителем у вигляді своєрідного епіграфу художньо-естетична ідея, яка визначає вибір оптимального педагогічного інструментарію для її втілення.

Метод розмірковувань про музику, висунутий Д.Кабалевським, спрямований на індивідуально-особистісне опанування учнями духовного світу художніх творів. Він передбачає організацію на уроках музики проблемно-

пошукових ситуацій шляхом вибудовування вчителем партитури запитань щодо життєвого змісту музичного мистецтва.

Адекватними емоційно-образній природі мистецтва постають методи емоційної (Е.Абдуллін) або художньої (Л.Предтеченська) драматургії уроку музики. Вони орієнтовані на активізацію емоційного ставлення учнів до змісту заняття шляхом композиційного вибудовування останнього як твору мистецтва зі своєю зав'язкою, розвитком, кульмінацією, спадом і завершенням. Реалізація цієї ідеї уможлиблюється також через розробку сценарію уроку або бесіди за законами музичної форми: тричастинної, репризної, сонатної, рондо, варіацій.

На особливу увагу з огляду на завдання нашого дослідження заслуговують розроблені О.Ростовським [213], О.Рудницькою [215], О.Соколовою [231], Т.Стратан [56], Г.Шевченко [185], О.Щолоковою [280], Б.Юсовим [92] методи використання на уроках музики взаємодії мистецтв на засадах соціально-історично зв'язку художніх явищ, їх спільного тематизму та жанрово-стильового напрямку, аналогій у засобах виразності, як способу підсилення естетичного впливу творів на реципієнтів на основі механізму художньої синестезії, а також в якості художнього переведення творчих імпульсів одного виду мистецтва в інший (візуалізація, інсценізація, театралізація тощо).

Цікавим в цьому контексті постає також резонансно-асоціативний метод, запроваджений в практику музичного виховання Н.Шишлянніковою [271]. Його спрямованість на асоціативний синтез дитячих знань і уявлень про світ на художньо-образній основі дозволяє уникнути традиційної ілюстративності у застосуванні комплексу мистецтв. Сутність резонансно-асоціативного методу полягає у підборі до музичного тексту не однієї картини, а розгорнутого візуального ряду з творів різного емоційно-сміслового змісту на один сюжет або з різним сюжетом, але схожим внутрішнім наповненням. При цьому обов'язковою є наявність двох-трьох картин, які випадають із загального тону. Цей візуальний ряд відкривається слухачам лише при повторному сприйнятті

музичного твору і вони мають обрати в ньому картину, яка найбільш точно резонує з їх внутрішнім художнім враженням.

Акцентування уваги студентів на необхідності використання технологічних можливостей розглянутих художньо-педагогічних методів у своїх виступах на семінарських заняттях з історії музики дозволить, на наш погляд, суттєво розширити способи і форми самовираження майбутніх учителів, а також скерує їх творчу активність в напрямку подальшої професійної діяльності.

Таким чином, в цілому пропонований ракурс аналітико-інтерпертаційної творчості студентів в процесі вивчення музично-історичних дисциплін уможливує реалізацію ними суб'єкт-суб'єктної діалогової взаємодії в декількох площинах: “студент - художній твір”, “студент – мистецтвознавчі тексти”, “студент - художній твір - студентська аудиторія”, “студент - художній твір - викладач”, “Я”-особистісне - “Я”-професійне студента.

Здійснення цілеспрямованого педагогічного керівництва становленням у майбутніх учителів музики навичок продуктивної організації внутрішнього та міжособистісного діалогу в художньо-педагогічному спілкуванні відбувається на основі включення їх в *регламентовану навчальну дискусію з музично-філософської проблематики*.

Дискусія, за Г.Селевко [221], постає в сучасному освітньому просторі одним з ефективних інтерактивних методів у розвитку пізнавальних та творчо-комунікативних якостей особистості. Сутність дискусії полягає в колективному обговоренні актуальних для групи питань та проблем із діалогічним співставленням різноманітних точок зору, ідей, думок, пропозицій. Кінцевою метою зазначеного є впорядкування наявної інформації, винайдення можливих альтернатив, їх теоретична інтерпретація та методологічне обґрунтування, а також прийняття остаточного рішення.

Звернення в процесі вивчення музично-історичних дисциплін до дискусійних питань філософії музичного мистецтва аргументується кризовим

станом останнього в культурі сучасності, обмеженням його функціональних можливостей переважно рекреаційно-гедоністичною сферою та неவிбагливими смаками масового споживача. Наслідком цього є певна девальвація соціального статусу музикантів у цілому і авторитету вчителя музики зокрема, що негативно позначається на ціннісних орієнтаціях та внутрішньо-мотиваційних аспектах професійного становлення художньо-педагогічних кадрів.

Акцентування уваги на філософському рівні розуміння музичного мистецтва як космологічної моделі всесвіту, розгляд його в онтологічних, соціальних та антропологічних вимірах дозволить, на наш погляд, не тільки узагальнити музично-історичні знання студентів в культурологічному ракурсі, але й, що найголовніше, актуалізувати їх художньо-світоглядні позиції щодо фундаментальності та універсальності музичних законів як способів об'єктивації глибинного ціннісно-сислового досвіду людського буття. Тому ми абсолютно згодні з сучасною дослідницею в сфері педагогічного музикознавства Л.Тарапатою-Більченко [239], яка наголошує на необхідності введення курсу “Філософія музичного мистецтва” в систему професійної підготовки майбутніх учителів музики як суттєвого фактору активізації їх культуротворчої діяльності та фахового самовдосконалення.

Культурологічна спрямованість у вивченні музично-історичних дисциплін уможливорює включення в їх нормативне предметне середовище елементів музично-філософської проблематики. Одним з оптимальних шляхів реалізації зазначеного постає, на наш погляд, проведення серед студентів регламентованої дискусії за матеріалами практикуму до названого курсу “Філософія музичного мистецтва”, розробленого Л.Тарапатою-Більченко [239]. Він містить в собі різноманітні висловлювання філософів, культурологів, музикознавців, митців щодо сутності та специфіки музичного мистецтва, версій його походження, функціональної ролі в культурі, виховного потенціалу тощо. Ці тексти являють собою яскравий спектр художньо-світоглядних позицій, які апелюють до міфологічних уявлень людства, теоретичних вчень минулого і

сучасності, висвітлюють корелятивні зв'язки між музичними та позамузичними категоріями, що покликано стимулювати зацікавлене обговорення окресленої тематики в студентській аудиторії.

Технологія регламентованої дискусії ґрунтується, за І.Хімік [255, с.37], на чітко організованій роботі малих груп (4-5 студентів), яка спрямовується на спільне покрокове вирішення завдань, поставлених викладачем. Порядок та правила групового співробітництва визначаються колективом заздалегідь. Вони орієнтують на виокремлення координатора групи, максимальну активність всіх її учасників та рівність їх відповідальності за кінцевий результат діяльності. Процесуально структура регламентованої дискусії містить в собі декілька етапів, які передбачають:

- 1) запис кожним студентом своєї власної точки зору на проблему, запропоновану викладачем, з фіксацією ступеня впевненості у своїй відповіді;
- 2) обговорення в підгрупі всіх варіантів відповідей її членів, вироблення та запис спільної думки під керівництвом координатора;
- 3) почергове оголошення представником кожної підгрупи досягнутої єдності поглядів на поставлену проблему;
- 4) колективне обговорення всіх наявних точок зору та занотовування кінцевого висновку, який містить в собі остаточну відповідь або залишає запитання відкритим.

Оптимальна активізація суб'єктної позиції студентів у дискутуванні уможлиблюється, за Н.Вераксою [54], шляхом рольової диференціації підгруп. Різновекторність розмірковувань та висловлювань майбутніх учителів музики з приводу запропонованих їм текстів досягається за рахунок виокремлення групових номінацій “Критик”, “Апологет”, “Філософ”, “Культуролог”, “Психолог”, “Композитор”, “Музикант”, “Слухач”, “Вчитель”.

Зазначені позиційні установки дозволяють актуалізувати та обґрунтувати можливість альтернативних поглядів на поставлені музично-філософські проблеми. Так, група “Критик” працює над виявленням протиріч у представлених твердженнях, тоді як група “Апологет” знаходить аргументи на їх захист. Групи “Філософ”, “Культуролог”, “Психолог” зосереджуються на онтологічних, антропологічних, соціально-психологічних вимірах наданої інформації. Позиції “Композитор”, “Музикант”, “Слухач”, “Вчитель” спрямовані на поліфонічне висвітлення полемічних питань в ракурсі творчих, виконавських, рецептивних та педагогічних аспектів музичної діяльності.

Участь викладача в цьому процесі полягає у фасилітації, тобто педагогічній підтримці пошукової діяльності студентів. Стратегія його вербальної поведінки та організаційних впливів узагальнена дослідницею Л.Масол [145] в основних принципах фасилітованої дискусії:

- стимулювання різних інтерпретацій, версій та висловлювань учасників;
- уникання будь-якої оцінки і критики навіть неправильних ідей;
- спрямування обговорення на винайдення консенсусу, а не на проголошення абсолютної істини;
- скеровування розмірковувань шляхом логічної послідовності запитань та прийомів гнучкого перефразування.

Таким чином, розглянута методика покликана забезпечити активну участь і суб’єктність позиції в дискусії кожного студента, включити в продуктивну і свідому діалогічну взаємодію всіх членів підгрупи, формувати у них навички багаторівневого спілкування в реальній колективній діяльності, а також увиразнити ціннісно-сміслові домінанти навчального процесу.

На спільній комунікативній та організаційній діяльності малих груп ґрунтується також реалізація в процесі вивчення музично-історичних дисциплін *художньо-творчих проектів* майбутніх учителів музики. Ця форма роботи спрямована на моделювання у студентів досвіду орієнтації в художньо-

інформаційному просторі та конструювання культурно-просвітницьких заходів як важливої ланки педагогічної практики.

Сутність проектного методу, за Д.Євсєєвим [81], А.Хуторським [258], О.Шевнюк [265], полягає у самостійній організації студентами процесу пізнання та детальної розробки певної проблеми або технології з подальшою презентацією створених ними на цій основі конкретних освітніх продуктів. Тематика проекту визначається за ініціативою його учасників з урахуванням теоретичної та практичної значущості його результатів для їх подальшої навчальної та професійної діяльності. У плануванні та здійсненні проекту викладач виконує функцію консультанта та координатора. Структура проекту відображується студентами в його програмі, яка, за А.Хуторським [258, с.315-316], містить:

- назву проекту;
- цитату, лозунг або іншу форму представлення проекту;
- загальну характеристику проекту;
- ідею проекту;
- цілі і завдання проекту;
- перелік учасників;
- терміни та етапи проведення проекту;
- розподіл обов'язків між групами учасників;
- виклад основного змісту та особливостей реалізації проекту;
- характеристику результатів проектної діяльності;
- можливість подальшого розвитку представленого проекту.

В контексті предметного змісту музично-історичних дисциплін уможлиблюється втілення різноманітних проектних моделей, орієнтованих на специфіку художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. Окреслена вищеназваними дослідниками типологія проектів демонструє інформаційні, рольові, дослідницькі, технологічні, художньо-творчі їх

модифікації. З огляду на завдання нашого дослідження найбільш доцільним вбачається художньо-творчий тип.

Так, стимулом для розробки майбутніми вчителями художньо-творчого проекту “Природа в музиці” стала ініційована викладачем дискусія щодо співвідношення виразності та зображальності в програмній музиці, а також популярність цієї тематики в сучасних програмах з музично-естетичного виховання школярів. З огляду на це, проектна творчість студентів мала на меті висвітлення особливостей відображення картин природи в історії музичного мистецтва у вигляді закінченої музично-художньої композиції з підключенням літературних та живописних ілюстрацій, а також мистецтвознавчих дискурсів.

Зазначене зумовило розподіл студентів по групах, пошукова робота яких зосереджувалась на доборі відповідно мистецтвознавчого, музичного, літературного, візуального матеріалу з окресленої проблеми. На наступних етапах відбувалась координація та логічне вибудовування підготовленої інформації, створення сценарію, виокремлення групи відповідальних за постановку та оформлення композиції, проведення репетицій.

В результаті майбутні вчителі представили яскраву панораму музичних пейзажів у творчості композиторів від епохи Відродження (“Спів птахів” К.Жаннекена) до ХХ століття (“Спів птахів” Е.Денісова); провели історико-культурологічні, психологічні та музикознавчі паралелі між “Порами року” А.Вівальді, Й.Гайдна, П.Чайковського з акцентуванням ціннісно-сміслового підтексту змальованих циклів природи як періодів людського життя; проаналізували синестезію художніх уявлень в “Ранку” Е.Гріга та сюїті “Море” Д.Дебюссі; дійшли до висновку про превалювання в музичному зображенні картин природи психологічного змісту людських почуттів і думок. Органічним доповненням музичного матеріалу стали поетичні та літературні цитати, філософські вислови, розмірковування “композиторів”, від імені яких велась мова, а також підготовлений студентами візуальний ряд з репродукцій творів живопису.

Таким чином, реалізація зазначеного проекту уможливила продуктивне включення студентів у сферу художньої творчості та філософського осмислення сутності музичного мистецтва, сприяла їх активній професійно орієнтованій комунікації, ознайомленню з широким спектром функціональних ролей та різновидів діяльності у підготовці та проведенні культурно-просвітницьких заходів як важливої ланки виховної роботи в шкільній практиці.

Отже, в цілому впровадження розглянутих елементів творчо-комунікативного блоку в методичну систему вивчення музично-історичних дисциплін дозволяє:

- створити оптимальні умови для творчого самовираження студентів у вербальній художньо-інтерпретаційній діяльності на основі провідних методів мистецької педагогіки;
- цілеспрямовано розвивати у майбутніх учителів музики навички конструювання діалогової взаємодії в художньо-педагогічному спілкуванні;
- актуалізувати ціннісно-сміслову мотивацію фахового самовдосконалення студентів;
- сприяти становленню у майбутніх учителів музики досвіду культурно-просвітницької діяльності в художньо-інформаційному просторі педагогічної практики.

Ефективність реалізації всіх окреслених способів організаційно-методичного забезпечення процесу формування праксеологічного компонента художнього світогляду майбутніх учителів музики залежить від ступеня усвідомлення ними методологічного каркасу своєї подальшої професійної діяльності. Адже психологічний механізм вироблення принципів її успішного здійснення ґрунтується, за Е.Абдуллінім [158], Н.Кузьміною [119], І.Мєдведевою [150], В.Орловим [183], А.Хуторським [258], на теоретичному осмисленні студентами своїх навчальних дій.

Рефлексія набутих знань та операційних умінь дозволяє майбутнім учителям виявити міру їх відповідності вимогам художньо-педагогічної практики. Відкриття протиріч між наявним та еталонним рівнем власної професійної культури стимулює потребу в активному самовдосконаленні. Отже, як справедливо зазначає В.Орлов [183], “рефлексивність виступає однією з суттєвих характеристик готовності вчителів мистецьких дисциплін до художньо-педагогічної діяльності, показником переходу її на особистісно-смысловий рівень” [183, с.170].

З огляду на це, завдання *методологічно-рефлексивного блоку* запропонованої методичної системи формування художнього світогляду майбутніх учителів музики полягає в актуалізації їх методологічної рефлексії стосовно процесуальних складових своєї навчально-педагогічної діяльності як засобу оптимізації їх фахової підготовки. Встановлення студентами безпосереднього зв'язку між емпіричними фактами та їх теоретичним осмисленням постає підґрунтям внутрішньої мотивації їх професійного розвитку, дозволяє їм діяти відповідно до усвідомлених закономірностей творчо й логічно, сприяє стабілізації їх суб'єктної позиції у навчально-виховному просторі.

Доцільно виокремити два основних види навчальної рефлексії: поточну, що здійснюється протягом навчального процесу, та підсумкову, яка завершує логічно або тематично замкнений період діяльності. Поточна рефлексія спрямована на виявлення методологічного каркасу предметної діяльності, її напрямків, видів, способів реалізації, етапів, проблем, суперечностей тощо. Результатом зазначеного стають сконструйоване поняття, сформульоване протиріччя, винайдений функціональний зв'язок або закономірність, теоретична схема певної теми навчального курсу і т.ін.

Підсумкова рефлексія охоплює більш вагомий проміжок часу і має узагальнюючий характер, знаходячи своє втілення у відповідях на запитання: “Які знання та операційні навички я набув в ході вивчення свого предмету?”,

“Яким був мій найбільший успіх, чим він був зумовлений?”, “В чому полягала для мене найбільша складність, які її причини, як її подолав?”, “Якими були основні етапи моєї освіти в цьому році, в чому їх специфіка?”, “Якою має бути стратегія мого подальшого розвитку?”. Таким чином, обидва види рефлексії постають необхідною умовою розуміння викладачем та учнями організаційної схеми освітньої діяльності, її продуктивного моделювання відповідно до своїх цілей та програм, усвідомлення сутності та причин виникаючих проблем та оцінки ефективності досягнутих результатів.

Методичне забезпечення розвитку методологічно-рефлексивних здібностей майбутніх учителів музики реалізується через створення умов для актуалізації у них в ході вивчення музично-історичних дисциплін процесів нормотворчості та самооцінки навчальних досягнень.

Так, дієвим педагогічним методом у формуванні рефлексивних умінь майбутніх учителів музики постає, на нашу думку, стимулювання їх *нормотворчості*. Адже розробка студентами норм індивідуальної та колективної навчально-пізнавальної, художньої, педагогічної діяльності є евристичним процесом, який вимагає активного застосування складних методологічних умінь і навичок [258]. Реалізація цього завдання передбачає здійснення рефлексії певної діяльності, виділення її елементів та їх послідовності, виявлення суб'єктів цієї діяльності та їх функціональних прав, окреслення організаційних та тематичних меж їх дій, формулювання правил і законів.

З огляду на це, студентам пропонуються різноманітні завдання, спрямовані на розвиток їх методологічних, рефлексивних, пізнавальних, художніх, педагогічних здібностей. Зокрема, доцільним в контексті їх подальшої професійної діяльності уявляється складання, наприклад, таких алгоритмічних інструкцій: «Як слухати музику», «Як аналізувати музичний твір», «Як працювати з мистецтвознавчою літературою», «Як успішно виступити перед аудиторією», «Як написати рецензію», «Як організувати

дискусію», «Як забезпечити активну роботу групи», «Як підготувати музично-художню композицію» і т.ін. Не менш корисними, на наш погляд, постають завдання на створення майбутніми вчителями власних термінологічних словників, мистецтвознавчих кросвордів, музичних вікторин, цікавих запитань для художньо-інтелектуальних ігор, тестових завдань для своїх однокурсників, навчальних міні-посібників з вивченої теми тощо.

Самооцінка навчальних досягнень як методологічне завершення окремого освітнього циклу відбувається на основі підсумкової рефлексії студентів щодо індивідуальних результатів опанування навчального курсу історії зарубіжної музики. Продуктивним способом якісного та кількісного аналізу, систематизації та узагальнення набутих в процесі вивчення музично-історичних дисциплін знань та умінь, конкретного художньо-педагогічного досвіду є комплектування майбутніми учителями музики *особистого інформаційно-методичного фонду*, який містить в собі:

- конспекти, тези, опорні графічні схеми прослуханого лекційного курсу;
- бібліографічну картотеку опрацьованої музикознавчої літератури та періодичних видань з питань мистецтва й художньої педагогіки;
- художню хрестоматію як комплекс зібраних за період навчання аудіовізуальних матеріалів, необхідних для подальшої професійної діяльності;
- опановані методологічні алгоритми навчально-пізнавальної та художньо-педагогічної діяльності;
- власні творчі роботи студентів, їх методичні та методологічні розробки: тематичні запитання, тестові завдання, термінологічні словники, анотації, рецензії, сценарії ігор, музичних вікторин, дослідницьких та художньо-творчих проєктів тощо.

Методологічне вивчення та впорядкування зазначеного матеріалу дозволяє майбутнім учителям зробити самостійні висновки щодо результативності свого навчання, а також сприяє остаточному усвідомленню ними цілісного змісту курсу історії музики та його інформативної цінності для різних аспектів їх професійної діяльності. Крім того, створення у студентів загальної установки на цілеспрямоване комплектування власного інформаційно-методичного фонду під час навчання позитивно впливає на їх самодисципліну, ставлення до вивчаємих предметів та розуміння їх перспективного прикладного значення для продуктивної організації художньо-педагогічної взаємодії з учнями.

Отже, розглянуті елементи методологічно-рефлексивного блоку спрямовані на актуалізацію у студентів процесів самопізнання, оцінки рівня розвитку своїх організаційно-діяльнісних якостей, що покликано оптимізувати становлення їх методологічної культури, а також підсилити внутрішню мотивацію до активного самовдосконалення в процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі та подальшої педагогічної практики.

Підсумовуючи всі окреслені елементи практично-творчої складової організаційно-методичної системи формування художнього світогляду майбутніх учителів музики слід зазначити, що вона постає логічним узагальненням попередніх інтегрально-гностичної та аксіологічно-рефлексивної складових, оскільки ґрунтується на включенні особистісно забарвлених музично-історичних, поліхудожніх та культурологічних знань майбутніх учителів музики в культуровідповідні форми їх подальшої професійної діяльності, яка діалектично поєднує в собі художні та педагогічні аспекти.

Таким чином, представлена модель організаційно-методичного забезпечення процесу вивчення музично-історичних дисциплін на засадах культурологічного підходу уможливорює реалізацію комплексного цілеспрямованого педагогічного впливу на становлення гносеологічного,

аксіологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду майбутніх учителів музики в ході їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Дослідну оцінку її реальної продуктивності здійснено на основі контрольно-діагностичного експерименту, результати якого узагальнено в наступному параграфі пропонованої роботи.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування художнього світогляду майбутніх учителів музики

Необхідність з'ясування реальної продуктивності культурологічного підходу як фактору формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін визначила змістові та процесуальні аспекти контрольно-діагностичного етапу пропонованого експериментального дослідження. Сутність його полягала в порівняльній характеристиці якісних змін у функціональних проявах художнього світогляду студентів експериментальної та контрольної груп і виявлення на цих підставах ступеня ефективності педагогічного потенціалу вищерозглянутої методичної системи.

Зазначене зумовило постановку таких завдань заключного етапу експериментально-дослідної роботи з формування художнього світогляду майбутніх учителів музики:

- здійснення компаративного аналізу динаміки в розвитку художнього світогляду студентів експериментальної та контрольної груп на основі співставлення діагностичних даних;
- встановлення достовірності отриманих результатів експерименту на основі їх вторинної обробки методами математичної статистики;

- визначення провідних педагогічних умов ефективного формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики в системі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Експериментальним дослідженням було охоплено загалом 217 студентів I, II та IV курсів денного та заочного відділень профільних факультетів Національного педагогічного університету М.П.Драгоманова та Бердянського державного педагогічного університету. Вибір та специфіка діагностичного інструментарію для заключної стадії експериментально-дослідної роботи були зумовлені потребою комплексного висвітлення стану сформованості гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів художнього світогляду майбутніх учителів музики. В якості найбільш адекватного інтегральній природі останнього та завданням дослідження нами був використаний метод виявлення особливостей психосемантичної структури художнього світогляду студентів через контент-аналіз створених ними художньо-педагогічних текстів. Він являє собою адаптовану версію оригінальної методики, розробленої науковцем у галузі соціальної та педагогічної психології Д.Медведевим [149] з метою вивчення образу світу сучасного студентства.

Евристична цінність цієї методики визначається її концептуальною відповідністю цілісному характеру досліджуваного феномена, оскільки вона дозволяє одночасно діагностувати когнітивну складність мистецтвознавчого тезаурусу майбутніх учителів музики, характер та смислове наповнення їх художньо-ціннісних орієнтацій та наявність у них установки на діалогічну стратегію художньо-педагогічної діяльності. Це забезпечує більш високий ступінь об'єктивності та інформативності отримуваних даних порівняно з традиційними опитувальними та графічними методами. З огляду на принципову важливість для заключного етапу експерименту конструктивних

параметрів обраного нами діагностичного методу, вважаємо за доцільне розглянути його сутність більш докладно.

Теоретичним підґрунтям методу виявлення психосемантичної структури художнього світогляду через текст є представлена в монографії Д.Медведева [149] системно-текстологічна модель функціонування образу світу в свідомості людини. Названий дослідник, спираючись на наукові позиції психологів Б.Г.Ананьєва, Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна та культурологів А.Гуревича, В.Іванова, Ю.Лотмана, В.Топорова, доводить текстову природу людської свідомості, яка базується на унікальній для кожного індивіда психосемантичній структурі бінарних опозицій. Відповідно, характер світосприйняття конкретної особистості визначається кількістю, якістю та особливостями взаємозв'язку категорій, які вона свідомо та підсвідомо використовує для осмислення світу і самої себе та вербального опису різних фрагментів дійсності. Таким чином, створювані людиною тексти здатні висвітлювати когнітивну складність, емоційно-ціннісний зміст та діяльнісно-методологічну спрямованість її світогляду.

З огляду на це, з метою діагностування рівня сформованості художнього світогляду майбутніх учителів музики на заключному етапі експериментального дослідження їм пропонувалось написати невеликі художньо-педагогічні тексти, які являли б собою презентацію їх улюбленого твору будь-якого виду мистецтва уявній шкільній аудиторії. Відсутність акценту на пріоритеті музики в якості предмету цих висловлювань уможливлувала виявлення поліхудожнього характеру мистецтвознавчого тезаурусу та ціннісних орієнтацій студентів.

Аналітична обробка отриманих текстів передбачала, за Д.Медведевим [149], такі етапи:

- 1) виокремлення психологічно значущих слів-категорій з підрахуванням кількості їх вживання, яка є показником

актуалізованості цих смислових одиниць в художньому світогляді автора;

- 2) зведення викоремлених елементів в ієрархічну систему психосемантичних опозицій, які свідчать про характер ціннісно-смислових орієнтацій та домінуючу методологію художньо-педагогічної діяльності особистості;
- 3) здійснення на основі отриманої системи опозицій змістової інтерпретації психосемантичної структури художнього світогляду студентів.

Проведений за цією схемою кількісний та якісний аналіз отриманих діагностичних даних дозволяє висвітлити позитивну динаміку функціональних проявів художнього світогляду студентів експериментальної групи порівняно з представниками контрольної групи.

Результати кількісного аналізу демонструють наявність поліхудожньої спрямованості мистецтвознавчого тезаурусу студентів експериментальної групи, де предметом художньо-педагогічної репрезентації стали не тільки музичні твори (47,7% робіт), але й зразки літературної творчості (25,3%), образотворчого мистецтва (17,8 %), театральні вистави та кінофільми (по 4,7%). Натомість в текстах студентів контрольної групи пріоритет відданий лише музиці (70,9 %) та літературі (29,1%), що говорить про збереження у них традиційних монохудожніх стереотипів у пізнанні світу мистецтва та емоційно-ціннісному ставленні до нього.

Крім того, якісний аналіз цих робіт, елементи якого представлені в Додатку 3, дозволяє зафіксувати наявність у 68,2% студентів експериментальної групи свідомої установки на реалізацію системного підходу в аналізі художніх явищ. Свідченням цього є прагнення майбутніх учителів до окреслення в художньо-педагогічних текстах причинно-наслідкових зв'язків між історико-культурним контекстом епохи, світоглядом митців, фактами їх життя та тематикою й семантико-конструктивними особливостями художніх

творів, характеристикою стильових течій. Аналітичний розгляд окремих засобів художньої виразності здійснюється, як правило, з метою визначення їх функціональної ролі у створенні цілісної художньо-образної палітри твору.

Порівняно з цими особливостями студентських робіт експериментальної групи представники контрольної групи демонструють меншу впорядкованість мистецтвознавчого тезаурусу (43,6%), недостатню здатність до культурологічного аналізу зразків художньої творчості, більшу зосередженість на диференційованому розгляді формальних та змістових складових твору без необхідного синтезу цих елементів в його закінченій художній інтерпретації.

З огляду на це, зафіксоване на заключному етапі дослідної роботи підвищення ступеня цілісності й системності мистецтвознавчого тезаурусу студентів експериментальної групи дає підстави для аргументованого твердження щодо доцільності реалізації принципів культурологічного підходу в педагогічному керівництві ефективним формуванням гносеологічного компонента художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін.

Дослідження ієрархічних систем бінарних категоріальних опозицій, виокремлених в текстах студентів експериментальної та контрольної груп, дозволяє зробити висновок про суттєву відмінність їх ціннісно-сміслової спрямованості. Зокрема, в 72,9% творів студентів експериментальної групи спостерігається більш яскрава здатність до виокремлення аксіологічного змісту художніх творів, пріоритетність особистісної позиції в критичній оцінці мистецьких явищ, націленість на глибинне рефлексивне осягнення та концептуальну репрезентацію їх смислового наповнення, схильність до філософування з проблем цільового призначення мистецтва, його загальної ролі в людському житті, в формуванні власної індивідуальності, гармонійному вихованні дітей. Елементи якісного аналізу художньо-педагогічних текстів за аксіологічним критерієм представлено в Додатку И.

Особливо цінною, на наш погляд, постає наявність у цих роботах діалогічного балансу протилежних ціннісних категорій життя і смерті, добра і зла, знання і невігластва, кохання і ненависті, радості й смутку, дитинства і дорослості, минулого і сучасності. Це свідчить про становлення у студентів експериментальної групи діалогічного стилю мислення, який забезпечує цілісність їх художнього світосприйняття та сприяє концептуалізації у них ціннісних смислів художньо-педагогічної діяльності.

На противагу зазначеним тенденціям у 58,2% текстів студентів контрольної групи переважає формальний підхід до характеристики ідейного змісту художніх творів, слідування усталеним стереотипам в їх трактуванні, відсутність власного розуміння їх ціннісно-сислової сутності та суб'єктивного ставлення до неї. Вважаємо за доцільне проілюструвати сказане співставленням двох показових робіт представників контрольної та експериментальної груп, наведених в Додатку К. За наявності в цих прикладах академічно "вірного" підходу до розуміння концепцій хрестоматійних опер, очевидними є шаблонність ідейно-тематичної характеристики твору, відсутність персональної позиції автора в першій роботі та яскрава рефлексивність висловлювань, діалогічність стилю мислення, оригінальність суб'єктивних оцінок студентки – в другій.

Таким чином, зафіксовані в роботах студентів експериментальної групи достатньо високий ступінь актуалізації антропологічних смислів мистецтва, прагнення до цілісного охоплення його онтологічної, соціальної, екзистенціальної проблематики та виявлення особистісного ставлення до неї є свідченням продуктивності культурологічного підходу як фактору фундаменталізації аксіологічного компонента їх художнього світогляду. Домінування такої аксіологічної спрямованості в художньо-педагогічних інтерпретаціях творів мистецтва підсилює, на наш погляд, їх виховний потенціал, позитивно впливаючи на успішність подальшої професійної самореалізації майбутніх учителів музики.

Заслуговує на увагу також оригінальність підходів 64,5% студентів експериментальної групи до способів викладу своїх думок, яка проявляється у проблематизації створюваних ними текстів, прагненні заінтригувати та зацікавити юних слухачів незвичайними фактами з історії різних видів мистецтва, надати своїм висловлюванням логічно завершеної форми та художньо-естетичної виразності. Особливо слід відзначити наявність в студентських роботах фрагментів методологічної рефлексії щодо процесуальної організації ситуацій художньо-педагогічного спілкування та необхідності врахування вікових особливостей дитячої аудиторії, що свідчить про становлення у майбутніх учителів музики основ професійно-педагогічного мислення.

Натомість аналіз художньо-педагогічних текстів студентів контрольної групи виявляє їх недостатню (39,1%) спрямованість на діалогічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з творами мистецтва і учнями, переважання формально академічного характеру художніх інтерпретацій, відсутність свідомої установки на педагогічну репрезентацію мистецтвознавчої інформації. Зразки якісного аналізу студентських робіт за практичним критерієм представлено в Додатку Л.

Отже, зафіксована в творах студентів експериментальної групи наявність педагогічного контексту дозволяє стверджувати, що культурологічна орієнтація організаційно-методичного забезпечення їх предметно-фахової підготовки на специфіку професійної діяльності вчителя музики позитивно впливає на формування у них принципів художньо-педагогічної діяльності як базису праксеологічного компонента їх художнього світогляду.

Таким чином, проведений кількісний та якісний аналіз результатів експерименту підтверджує гіпотезу щодо продуктивності реалізації принципів культурологічного підходу в організаційно-методичному забезпеченні процесу вивчення музично-історичних дисциплін як фактору формування цілісного художнього світогляду студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Співвіднесення вищенаведених аналітичних висновків щодо результатів заключного діагностування функціональних проявів художнього світогляду студентів експериментальної та контрольної груп з рівневими характеристиками сформованості останнього дозволяє констатувати наявність її елементно-репродуктивного рівня у 29 % студентів експериментальної та 44,5% контрольної груп, концептуально-продуктивного – у 57,9% студентів експериментальної та 47,3 % контрольної груп, методологічно-творчого – у 13,1% експериментальної та 8,2% контрольної груп. Узагальнення кількісних діагностичних даних, отриманих на початку і в кінці формувального експерименту представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Стан сформованості художнього світогляду студентів експериментальної та контрольної груп на початку і в кінці формувального експерименту

Рівні	Експериментальна група				Контрольна Група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	а	%	а	%	а	%	а	%
Елементно-репродуктивний	51	47,7	31	29	52	47,3	49	44,5
Концептуально-продуктивний	49	45,8	62	57,9	50	45,4	52	47,3
Методологічно-творчий	7	6,5	14	13,1	8	7,3	9	8,2
Всього	107	100	107	100	110	100	110	100

Наведені дані дозволяють запропонувати їх графічне узагальнення, унаочнене на рисунку 2.6.

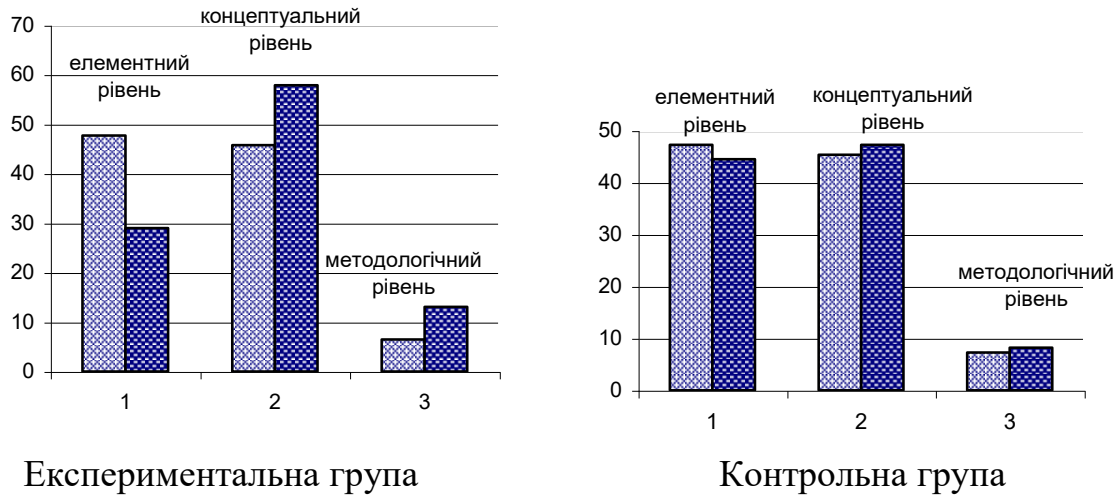


Рис.2.6. Рівні сформованості художнього світогляду студентів експериментальної групи та контрольної груп на початку та в кінці експерименту

Встановлення статистичної достовірності виявленої різниці між станом сформованості художнього світогляду студентів експериментальної групи та контрольної груп, зафіксованим на заключному етапі формульованого експерименту, здійснювалось з використанням t-критерію Стьюдента, розрахунок якого проводився за такою формулою:

$$t = \frac{\Sigma d}{\sqrt{\frac{n \Sigma d^2 - (\Sigma d)^2}{n-1}}},$$

де d – різниця між результатами в кожній парі даних на початку та в кінці формульованого експерименту;

Σd – сума цих частних різниць;

Σd^2 - сума квадратів частних різниць [178].

Отримане в результаті математичних обчислень за наведеною формулою значення $t = 2,96$ перевищує відповідне табличне значення для заданого числа ступенів свободи $n_1 + n_2 - 2 = 4$, яке становить 2,78 при ймовірності припустимої помилки менше ніж 0,05. Це статистичне обґрунтування дозволяє вважати висунуту нами гіпотезу щодо продуктивності реалізації принципів культурологічного підходу в організаційно-методичному забезпеченні процесу вивчення музично-історичних дисциплін як фактору формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики експериментально підтвердженою.

Отже, узагальнення теоретичних та практичних результатів дослідження дозволяє стверджувати ефективність втілених в розробленій організаційно-методичній системі педагогічних умов оптимального становлення художнього світогляду майбутніх учителів музики в ході їх музично-історичної підготовки у вищому навчальному закладі, а саме:

- забезпечення комплексного розвитку всіх компонентів художнього світогляду студентів на засадах культурологічного підходу до вивчення курсу історії музики;
- інтеграція та систематизація музично-історичних, поліхудожніх і культурологічних знань майбутніх учителів на основі методів проблемно-евристичного навчання;
- актуалізація емоційно-ціннісного ставлення студентів до музичних творів за допомогою ігрових методів;
- орієнтація творчої активності майбутніх учителів на ситуації професійної діяльності шляхом їх навчального моделювання в процесі опанування музично-історичних дисциплін.

Дотримання окреслених умов та практичних рекомендацій, які ґрунтуються на втіленні в організаційно-методичному забезпеченні предметно-фахової підготовки майбутніх учителів музики принципів культурологічного

підходу, дозволить оптимізувати формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів цілісного художнього світогляду в гармонійній єдності його гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів. Адже саме цілісність художнього світогляду вчителя музики, об'єктивована його широкою мистецтвознавчою ерудицією, незаангажованим особистісним ставленням до явищ художньої культури, спрямованістю на діалогічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з творами мистецтва та учнями, постає одним з найважливіших факторів його успішної культуротворчої самореалізації в професійній художньо-педагогічній діяльності.

Висновки до другого розділу

1. На основі окреслених в теоретичному розділі дослідження психолого-педагогічних основ становлення художнього світогляду майбутніх учителів музики обґрунтовано систему критеріїв (гностичний, аксіологічний, діяльнісний) та показників його сформованості, яка відповідає визначеним структурним компонентам художнього світогляду особистості та забезпечує повноцінне діагностування їх взаємодії на всіх рівнях діяльності.

2. Відповідно до системи критеріїв та показників сформованості художнього світогляду студентів виокремлено три рівні його функціонування (елементно-репродуктивний, концептуально-продуктивний, методологічно-творчий) в залежності від узагальнення в ньому мистецтвознавчої інформації та особливостей її використання в навчальній та професійній діяльності.

3. Розроблено оригінальний діагностичний інструментарій констатувального експерименту, представлений анкетною матричного типу, яка уможливорює виявлення ступеня цілісності художнього світогляду особистості через актуалізацію історичного, атрибутивного та культурологічного контексту її художніх цінностей.

4. На констатувальному етапі дослідження зафіксовано недостатній ступінь системності та цілісності художнього світогляду майбутніх учителів музики, який характеризується монохудожнім дисбалансом їх мистецтвознавчого тезаурусу та редукцією його ціннісно-сміслового наповнення. Елементно-репродуктивний рівень сформованості художнього світогляду діагностовано у 46,4% студентів, концептуально-продуктивний – у 45,1%, методологічно-творчий – у 8,5 %.

5. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено культурологічно орієнтовану методичну систему формування художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін, об'єктивовану інтегрально-гностичною (структурно-змістовий, інтегративно-поліхудожній, проблемно-евристичний блоки), аксіологічно-рефлексивною (асоціативно-метафоричний, соціоігровий, концептуально-смісловий блоки) та практично-творчою (конструктивно-інформаційний, творчо-комунікативний, рефлексивно-методологічний блоки) складовими.

6. Заключним діагностуванням в кінці формувального експерименту виявлено статистично достовірну позитивну динаміку в становленні художнього світогляду студентів експериментальної групи порівняно з представниками контрольних груп (елементно-репродуктивний рівень відповідно 29% і 44,5%; концептуально-продуктивний рівень – 57,9% і 47,3%; методологічно-творчий – 13,1% і 8,2%). Це підтверджує висунуту гіпотезу щодо продуктивності культурологічного підходу як фактору формування цілісного художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми формування художнього світогляду майбутніх учителів музики, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці організаційно-методичної системи, спрямованої на забезпечення зазначеного процесу в ході вивчення музично-історичних дисциплін на засадах культурологічного підходу.

Результати теоретичного і експериментального дослідження підтвердили гіпотезу, на якій воно ґрунтується, засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких висновків:

1. На основі аналізу сучасної освітньої практики, філософської та психолого-педагогічної літератури доведено актуальність проблеми формування художнього світогляду майбутніх учителів музики як необхідного компонента їх особистісної структури, гностичного, аксіологічного та методологічного базису їх художньо-педагогічної діяльності, що забезпечує цілісність їх професійного становлення та його культуротворчу спрямованість.

2. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив конкретизувати сутність художнього світогляду особистості через категорії художнього світоуявлення, художнього світовідчуття, художнього світорозуміння та художнього світовідношення. Це дало підстави для визначення змісту художнього світогляду вчителя музики як узагальненої системи його мистецьких знань, художніх цінностей та художньо-педагогічних принципів, що забезпечує ефективність його особистісної самореалізації в професійній діяльності.

Предметно-структурний аналіз художнього світогляду вчителя музики дозволив обґрунтувати інтегральну єдність його гносеологічного (художня картина світу), аксіологічного (художні цінності), праксеологічного (принципи художньо-педагогічної діяльності) компонентів. Вказана багатоаспектність

досліджуваного феномена зумовила необхідність відповідних взаємозв'язків в цілісній структурі методичної системи його формування.

3. Розкриті в дослідженні педагогічні принципи культурологічного підходу (культуровідповідність, особистісна орієнтованість, інтегративність, аксіологізм, діалогізм, полікультурність, діяльність), на засадах якого організовується вивчення музично-історичних дисциплін, визначають його концептуальну спрямованість на системний розвиток гностичних, аксіологічних та практичних складових професійної культури студентів вищих навчальних закладів. З огляду на це аргументовано продуктивність культурологічного підходу як фактору становлення цілісного художнього світогляду майбутнього вчителя музики в ході його фахової підготовки.

4. Конкретизація предметного змісту музично-історичних дисциплін, дозволила стверджувати його ефективність для формування художнього світогляду майбутніх учителів. Акцентування культурологічного потенціалу навчального курсу історії музики сприяє розширенню та фундаменталізації мистецтвознавчого тезаурусу майбутніх учителів, актуалізації їх художніх цінностей та становленню у них провідних принципів художньо-педагогічної діяльності.

5. На основі обґрунтованої системи критеріїв (гностичний, аксіологічний, діяльнісний) та показників сформованості художнього світогляду майбутніх учителів музики виокремлено елементно-репродуктивний, концептуально-продуктивний та методологічно-творчий рівні його функціонування. Констатувальним експериментом зафіксовано недостатній ступінь цілісності художнього світогляду студентів, який характеризується монохудожнім дисбалансом їх мистецтвознавчого тезаурусу та редукцією його ціннісно-сміслового наповнення (елементно-репродуктивний рівень – 46,4% опитуваних, концептуально-продуктивний – 45,1%, методологічно-творчий – 8,5%).

6. На засадах культурологічного підходу розроблено та експериментально перевірено організаційно-методичну систему формування художнього світогляду майбутніх учителів музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін, яка функціонує на основі взаємозв'язків її складових: інтегрально-гностичної (систематизація мистецьких знань студентів – методи структуризації, голографічної інтеграції, проблемно-евристичний метод), аксіологічно-рефлексивної (концептуалізація емоційно-ціннісного ставлення студентів до творів мистецтва – асоціативно-метафоричний, ігровий, бінарно-оцінювальний, автобіографічний методи), практично-творчої (формування принципів художньо-педагогічної діяльності – конструктивно-інформаційний метод, методи моделювання, дискусії, проєктів, нормотворчості).

Результати формувального експерименту підтвердили продуктивність запропонованої методичної системи на підставі позитивної динаміки стану сформованості художнього світогляду студентів експериментальної групи порівняно з представниками контрольної (елементно-репродуктивний рівень відповідно 29% і 44,5%; концептуально-продуктивний рівень – 57,9% і 47,3%; методологічно-творчий – 13,1% і 8,2%).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми та засвідчує необхідність подальшого її розроблення за такими основними напрямками: дослідження індивідуально-психологічних факторів формування художнього світогляду особистості, впровадження культурологічного підходу в організаційно-методичне забезпечення музично-теоретичних дисциплін та виконавської підготовки студентів, вплив педагогічної практики на становлення художнього світогляду майбутніх учителів музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверьянова А.И., Царева Е.М. Внеучебная творческая работа по музыкальной литературе // Методические записки по вопросам музыкального образования. Вып.3. – М., 1991. – С. 78-85.
2. Агапов И.Г. К вопросу о формировании критического мышления // Образование. – 2001. - № 2. – С. 57-68.
3. Азархин А.В. Мироззрение и эстетическое развитие личности. – К.: Наукова думка, 1990. –192 с.
4. Александров Е.П. Диагностика отношения к музыке // Педагогическая диагностика. – 2003. - №2. – С. 38-60.
5. Аллахвердов В.М. Психология искусства: Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. – СПб: ДНК, 2001. –197 с.
6. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1991. – 217 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
8. Андрущенко В. Формування національної системи вищої освіти // Педагогічна газета. – 2000. - № 5. – С. 3.
9. Анцыферова Л.И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г.Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы // Психологический журнал. – 1988. - № 1. – С. 3-15.
10. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
11. Арцишевська М.Р. Суспільствознавча картина світу як теоретична основа інтеграції змісту шкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. - № 3. –С. 16-20.
12. Арцишевський Р.А. Вихідні засади світоглядної освіти // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання: Зб. Наук. Праць. – Луцьк: Вежа, 2000. – С. 10-20.

13. Арцишевский Р.А. Мировоззрение: сущность, специфика, развитие. Львов: Высшая школа, 1986. – 197 с.
14. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. - М.: просвещение, 1984. – 111 с.
15. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Узд-во МГУ, 1990. – 367 с.
16. Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики: сборник статей. – М.: Искусство, 1968. – 654 с.
17. Афанасьєв Ю.Л. Інтеграція гуманітарної освіти на культурологічній основі // Вуз і проблеми духовного відродження України. – Рівне, 1994. – С. 37-42.
18. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности. – Львов: Світ, 1990. – 160 с.
19. Ашманис М.Г. Мировоззрение и условия его формирования. – Рига, 1977. – 118 с.
20. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности. – СПб.: РГПУ им. А.Герцена, 1999. – 140 с.
21. Барышникова З.А., Романова Л.Л. Труд учителя музыки: художественно-педагогическое творчество // Педагогика. – 1995. – №2. – С. 31-33.
22. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
23. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
24. Бергер Л. Закономерности истории музыки // Музыкальная академия. – 1993. - №12. – С. 124-131.
25. Бергер Л.Г. Эпистемология искусства. – М.: “Русский мир”, 1997. – 487 с.
26. Берлянд И.Е. Школа диалога культур // Школьные технологи. – 1999. - № 1-2. – С. 100-104.

27. Берхин Н.Б. Специфика искусства: Психологический аспект. – М.: Знание, 1984. – 63 с.
28. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
29. Бестужев-Лада И.В. Педагогический потенциал культурологии // Вопросы философии. – 1997. - № 2. – С. 55-56.
30. Бех І.Д., Радул В.В. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя // Наукові записки. – Вип. 32. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Вінниченка. –2001. – С. 12-17.
31. Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Принцип «голографичности» в определении содержания обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000.– № 3. – С. 43-45.
32. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
33. Библер В.С. XX век. Человек. Культура // Человек в системе наук. – М.: наука, 1989. – С. 301-317.
34. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. - О.: Маяк, 1998. - 264 с.
35. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 463 с.
36. Бокщанина Е. Методика преподавания музыкальной литературы в училище. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961-73 с.
37. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. – 1999. - № 5. – С. 41-53.
38. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная цель // Педагогика. – 1999. - № 3. – С. 37-43.

39. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. -№ 4. – С. 29-36.
40. Бондаренко Л.В. Я – Мир: Механизмы и этапы формирования мировоззрения личности. – К.: Вища школа, 1991. – 132 с.
41. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: Учеб. пособ. для студ. Вузов. – М.: Владос, 2001. – 221 с.
42. Бронфин Е. Методика курса музыкальной критики. – М.: Музыка, 1988. – 48 с.
43. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К.И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
44. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемы обучения. – М., 1983.- 96 с.
45. Бузова О.Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики: Автореф. дис. к.пед.н.: 13.00.02 / НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 19 с.
46. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей-культурных символов в индивидуальном сознании // Вопросы психологи. 1997. - № 5. – С. 44-56.
47. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К., Наукова думка, 1991. – 200 с.
48. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. - № 4. – С. 12-18.
49. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. - № 3. – С. 15-27.
50. Валькова М. Музыкальный тематизм – мышление – культура. – Н.Новгород, 1992. – 127 с.
51. Васильковська К.М. Соціоігрові методики в курсі “Українська і зарубіжна культура” // Мистецтва та освіта. – 2002. - №1.- С. 39-40.

52. Васильковська К.М. Організація пізнавальної діяльності студентів на засадах культурологічного підходу // Мистецтво та освіта. – 2004.- №2. – С. 7-11.
53. Вачков И.В. Самосознание школьников: роль метафор // Школьные технологи. – 2004. - № 1. – С. 229-233.
54. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологи. – 1994. - № 3. – С. 122-129.
55. Вершловский В., Лесохина Л., Кобзарь В., Солонин Ю. Понятийный словарь как метод изучения доходчивости словесной пропаганды // Философские науки. – 1967.- № 2. – С. 50-57.
56. Використання різновидів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики: Метод. рекомендації / Т.Б.Стратан (упорядн.); Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В.Вінниченка. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Вінниченка, 2001. – 30 с.
57. Володин Э.В. Искусство и мировоззрение. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 173 с.
58. Вопросы преподавания музыкально-исторических дисциплин: Сб. трудов. Вып.81. – М., 1985. – 176 с.
59. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
60. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987 – 344 с.
61. Высочина Е.И. Проблема изучения художественной картины мира // Вопросы философии. – 1983. - № 1-. – С. 146-148.
62. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. – М.: МГПУ, 2000. – 147 с.
63. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

64. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: АПН СССР, 1986. – С. 236-277.
65. Гвоздевская Г. Проблемы исследования традиционных систем музыкального воспитания Востока // Alma mater. – 2001. - № 3. – С. 34-35.
66. Гданська О. Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості та завдання музичної педагогіки // Питання культурології: Міжвідомчий збірник наукових статей. – Вип.. 16. – К.: КНУКіМ, 2000. – С. 157-162.
67. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
68. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики. К.: Радянська школа, 1990. – 207 с.
69. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
70. Горюнова Л.В. Принципы педагогики искусства: Актуальные проблемы теории и методики музыкального воспитания в школе: Очерки. Кн.1. – М., 1991. – 134 с.
71. Гузій Н.В. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – 19 с.
72. Гуменюк О.Є. Модульно-розвиваюче навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
73. Гусев Д. Риторическое искусство в педагогике // Педагогическая техника. – 2004. – № 5. – С. 77-90.
74. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология. XX век: Антология. – М.: Юрист, 1995. – С. 213–255.
75. Дмитриева И.Л. Метафора как способ познания: логико-гносеологический статус: Автореф. дис. к. филос. н.: 09.00.01. – Якутск, 2000. – 22 с.

76. Доля В.Е., Маринюк В.И. Теоретико-познавательный и психологический аспекты формирования научного мировоззрения. – К., 1980. – 48 с.
77. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе. – Томск: ТГУ, 2000. – 472 с.
78. Дорфман Л.Я. От неклассической к метаиндивидуальной психологии искусства // Эстетика: информационный поход. – М.: Смысл, 1997. – С. 158-190.
79. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді та цінності музичної культури. – К.: Державне Центрально-Українське вид-во. – 215 с.
80. Дурманенко Є.А. Формування світоглядної культури учнівської молоді.– Луцьк: Вежа, 2000. – 54 с.
81. Евсеев Д., Евсеева И. Метод проектов в сфере дистанционного обучения // Нове знання. – 2000. – №2. – С. 17-20.
82. Закс Л.А. Художественное сознание. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 212 с.
83. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – Москва: Изд-во МГУ, 1994 – 144 с.
84. Зеліско Л.І. До проблеми культурологічної освіти у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001.- №1. – С. 203-208.
85. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
86. Зись А. Искусство и эстетика. – М.: Искусство, 1975. – 203 с.
87. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – С. 8-12.
88. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
89. Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Мировоззрение и активная жизненная позиция. – Москва-Ленинград, ЛГУ. – 1983.

90. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с.
91. Игры – обучение, тренинг, досуг... (Под ред. В.В. Петрусинского // В четырех книгах. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
92. Интегрированная программа полихудожественного развития на основе взаимодействия искусств / Научный руководитель - Б.П.Юсов. – М.: АПН НИИ художественного воспитания, 1991. – 102 с.
93. Исаева Е.А. Формирование мировоззрения старшеклассников при изучении художественного произведения: Дис. канд. пед. наук. – К., 1996. – 160 с.
94. Исьянова Л. О методологической культуре студентов художественных вузов // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 55-63.
95. Івушкіна О.В. Формування світовідношення студентів коледжу культури і мистецтв засобами мистецтва: Автореф. дис. к.пед.н. – Луганськ, 2002. – 18 с.
96. Історія музики. Навчальна програма для студентів вищих педагогічних навчальних спеціальностей закладів / Укладач – Васильковська К.М. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 38 с.
97. Каган М.С. Мир общения. – М., 1988. – 316 с.
98. Каган М.С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств: В 3 ч. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
99. Каган М.С. Музыка в мире искусств. – Санкт-Петербург, “Ut”, 1996. – 232 с.
100. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – Ленинград: ЛГУ, 1991. – 319 с.
101. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.

102. Касьян А.А. Контекст образования: наука и мировоззрение / Нижегородский гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 1996. – 184 с.
103. Кияновська Л. Історія музики: філософія чи арифметика // Музика. – 1997. - №5. – С. 20-21
104. Кларин М.В. Модели формирования познавательных ориентиров // Школьные технологии. – 2004. - №3. - С. 3-16.
105. Клепар М.В. Формування гуманістичної світоглядної позиції майбутніх вчителів засобами народної пісенної творчості: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1993. – 23 с.
106. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. – К., 1998. – 358 с.
107. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: МОДЕК, 1996. – 400 с.
108. Ковальчук В.Ю. Вибір методів педагогічного стимулювання учіння студентів в умовах модульної організації навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський державний університет ім.. Шевченка. – К., 1994. – 24 с.
109. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз. – Київ-Дрогобич: Коло, 2004. – 264 с.
110. Козловська І.М. Формування змісту освіти: теоретичні основи дидактичної інтеграції // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. - № 4. – С. 73-79.
111. Козловський О.В. Скорочтение: Современные методики обучения.– Донецк: ООО ПКФ “БАО”, 2004. – 304 с.
112. Кондрацька Л.А. Метафоричний стиль осмислення художньої реальності // Теорія і методика мистецької освіти. – С. 8-19.

113. Кондрацька Л.А. Світова художня культура. Програма для вчителів шкіл різного типу і студентів мистецьких навчальних закладів України. – Тернопіль, Астон, 1998. – 92 с.
114. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода // Вопросы психологии. – 1997. №6. – С. 58-68.
115. Кривега Л.Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества. – Запорожье: ЗГУ, 1998. – 202 с.
115. Критская Е. В мир музыки – через интонацию // Искусство в школе. – 2004. - №5. – С. 48-52.
116. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 235 с.
117. Кряжевских В.К. Профессионально-педагогическая направленность курса истории музыки на музыкально-педагогических факультетах: Автореф. дис. к.пед.н. 13.00.02 / Мос. гос. пед. ун-т им.В.И.Ленина. – М., 1992. – 16 с.
118. Кузнецова Л.Ф. Картина мира и ее функции в научном познании. – Минск: Изд-во “Университетское”, 1984. – 142 с.
119. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
120. Культура, человек и картина мира / Под ред. И.Арнольдова. – М.: Наука, 1987. – 347 с.
121. Куркин В.В. Контент-анализ художественных текстов // Социологические исследования. – 1991. - № 6. – С. 60-66.
122. Лазарев В.С., Конопина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 27-34.
123. Ларцев В.С. Онтология формирования и проявления социокультурного генотипа человека. – К, 1991. – 176 с.

124. Леви-Строс К.Г. Первобытное мышление. – М.: Республика, 1994. – 384 с.
125. Лейзеров Н.Д., Киященко Н.И. Искусство и духовный мир человека. – М.: Знание, 1983. – 147 с.
126. Леонтьев А.А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. – М., 1978. – С. 26-57.
127. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
128. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
129. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
130. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: “Знание”, 1974. – 64 с.
131. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории.– М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
132. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителя до естетичного виховання. – К., 1995. – 192 с.
133. Ливанова Т. Западноевропейская музыка XVII-XVIII вв. в ряду искусств. – М., 1977. – 345 с.
134. Лисий В.П., Яртысь А.В. Формування наукового світогляду // Старченко Т.Я. та ін. Вища школа на шляху оновлення. – Львів, 1991. – С. 39-46.
135. Лосев А. Строение художественного мироощущения // А.Ф.Лосев. Форма. Стиль. Выражение. – М., 1995. – С. 365-470.
136. Лотман Ю.М. Структура диалога как принцип работы семиотического механизма: Труды по знаковым системам. – Тарту, 1984. – Вып.17. – С. 43-45.

137. Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. – К.: «АДЕФ-Украина», 2002. – 200 с.
138. Мазепа В. Эстетические механизмы художественного отражения // Художественная деятельность. Проблема субъективной и объективной детерминации / Под ред. В.И.Мазепы. – К.: Наукова думка, 1980. – С. 204-227.
139. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение. – К.: Наукова думка, 1988. – 216 с.
140. Маркова Е.Н. Введение в историческое музыкознание. Вопросы методологии и методы исследования: Учеб. пособие для студ.-музыковедов консерваторий и музучилищ / Одесская гос. консерватория им. А.Неждановой. – О.: Асторпринт, 1998. – 52 с.
141. Маслов В.С. Теорія і практика культурологічної підготовки слухачів і курсантів. – К., Логос, 1997. – 174 с.
142. Масол Л.М., Очаківська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Х.: Скорпіон, 2003. – 144 с.
143. Масол Л.М., Очаківська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 5-8 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Х.: Скорпіон, 2003. – 128 с.
144. Масол Л.М. Компаративні методи опанування мистецьких цінностей у контексті полікультурної освіти // Педагогічні науки. – Вип. 30. – Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. – С. 101-105.
145. Масол Л.М. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі // Мистецтво і освіта. – 1999. - № 4. – С. 38-46.
146. Масол Л.М., Міропольська Н.Є. Художня культура: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів гуманітарного профілю. – К.: Шкільний світ, 2001. – 94 с.

147. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 208 с.
148. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.Просвещение, 1977. – 219 с.
149. Медведев Д.А. Образ мира современного студента: Основы системно-текстологической парадигмы / Астраханский гос. пед. ун-т. – Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та, 2001. – 198 с.
150. Медведева И.А. Теоретические основы формирования художественного мышления будущего учителя музыки. – Чебоксары, 2001. – 149 с.
151. Медушевский В. О предмете и смысле истории музыки // Музично-історичні концепції у минулому і сучасності: Матеріали міжнар. наук. конфер. / Редактори-упорядники О.Зінькевич, В.Сивохіп. – Львів, 1997. – С. 5-16.
152. Медушевский В.В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения / 1984. – Л., 1986. – С. 17-28.
153. Меерович М.И. Теории решения изобретательских задач / М.И.Меерович, Л.И.Шрагина. – Минск: Харвест, 2003. – 428 с.
154. Мейлах Б.С. “Философия искусства” и “художественная картина мира” // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1983. – С. 11-27.
155. Менчинская Н.А. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников [Сб. статей]. – М.: Просвещение, 1968. – 38 с.
156. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
157. Методичні рекомендації для проведення контролю та критерії оцінювання знань студентів Інституту мистецтв Волинського державного

- університету ім. Л.Українки з музично-теоретичних дисциплін та історії музики / Ю.П.Кресак, А.Г.Єфименко (упоряд.). – Луцьк: РВВ “Вежа” Волинського державного ун-ту ім. Л.Українки, 2002. – 25 с.
158. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.Б.Абдуллин и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
159. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологи. – 1998. - № 1. – С. 20-30.
160. Мировоззренческая культура личности: Философские проблемы формирования. – К.: Наукова думка, 1986. – 295 с.
161. Мировоззренческие структуры в научном познании / А.И. Зеленков (ред. – сост.). – Минск: Университетское, 1993. – 415 с.
162. Миропольска Н.Є. Художня культура особистості // Мистецтво і освіта. – 2000. - № 3. – С. 40-44.
163. Мирский Е. Заметки о гуманитарном образовании // Человек. – 1995. -№ 6. – С. 165-168.
164. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы // Психологическая наука и образование. – 1999. -№ 3-4. – С. 5-19.
165. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. – Навч. посіб. – Суми: Вид-во ”Наука”, 2004. – 210 с.
166. Мовчан В. Духовні засади цілісного світобачення // Гуманізм і духовність у контексті культури. – Дрогобич, 1995. – С. 24-38.
167. Моносзон Э.И. Психолого-педагогические основы совершенствования процесса формирования коммунистического мировоззрения учащихся: Сборник научных трудов. - М., 1985.- 128 с.
168. Мостепаненко А.М., Зобов Р.А. Научная и художественная картины мира. Некоторые параллели // Художественное творчество. – Л., 1983. – С. 5-13.

169. Музично-історичні концепції в минулому і сучасності: Матеріали міжнар. наук. конфер. / Ред.-упоряд. О.Зінкевич, О.Сивохіп. – Львів, 1997.– 112 с.
170. Музыкальный миллениум: искусство истории – история искусства: Сб. науч. ст. / Л.А.Купец (ред.-сост.). – Петрозаводск: Периодика, 2000. – 207 с.
171. Музыкальное образование и современная школа: Сб. науч. ст. и метод. рекоменд. Вып.1 / Авт.-сост. Л.М.Кашапова. – Уфа: БИРО, 2000. – 127 с.
172. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В.Келдыш.- М.: Сов. энциклопедия, 1991. – 672 с.
173. Мухина Т.К. О критериях сформированности мировоззрения (школьников) // Советская педагогика. – 1983. - №7. - С. 40-42.
174. Мясичев В.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1975. – 432 с.
175. Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: Автореф. дис. кан. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.Драгоманова. – К., 2002. – 22 с.
176. Натев А. Искусство и общество. – М., 1966. – 320 с.
177. Неменский Б.М. Дидактика глазами художника // Педагогика. – 1996. - №3. – С. 19-25.
178. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 книгах. Книга 3: Психодиагностика. – М.: Владос, 1998.- 632 с.
179. Никонорова Л.В. Мировоззрение личности и возрастные особенности его формирования. – К.: Наукова думка, 1985. – 167с.
180. Обозов Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость. – СПб, 2000.-136 с.

181. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
182. Олпорт Г.В. Личность в психологии. – СПб: Ювента, 1998. – 147 с.
183. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / І.А.Зязюн (заг.ред.); АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти.- К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.
184. Орлова Е.М. Методические заметки о музыкально-историческом образовании в консерваториях. – М.: Музыка, 1983. – 62 с.
185. Основы мировой художественной культуры и искусствознания: Пособие для учителей общеобразовательных школ, гимназий, лицеев / Шевченко Г.П., Бутенко Л.Л. – Луганськ, 2000. – 164 с.
186. Особливості формування світогляду студентської молоді: Методичні рекомендації / Укл. В.О. Долгих, Ю.Д. Руденко, В.І. Шпак. - К. : ІЗМН, 1997. - 36 с.
187. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.
188. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Автореф. дис. д-ра.пед.наук. – К., 1989. – 47 с.
189. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 207 с.
190. Пехота О.М. Особистісно-орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 274-297.
191. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: ”Феникс”, 1998. - 544 с.
192. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

193. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
194. Підкурманна Г.О. Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання у педагогічному університеті. – К., 1988. – 276 с.
195. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М.: Наука, 1986.- 254 с.
196. Побережная Г. История музыки в разрезе сакральной нумерологии // Музично-історичні концепції в минулому і сучасності: Матеріали міжнар. наук. конфер./ Ред.-упоряд. О.Зінькевич, О.Сивохіп. – Львів, 1997.– С. 37-48.
197. Побережна Г.І., Щериця Т.В. Загальна теорія музики: Підручник. – К.: Вища школа, 2004. – 303 с.
198. Попков В.А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования: Книга для начинающего преподавателя вуза, аспирантов и магистров педагогического университета. – М., 2001. – 168 с.
199. Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы. –М.: Прогресс, 1983. – 606 с.
200. Предтеченская Л. Метод художественно-педагогической драматургии в преподавании курса «МХК» // Музыка в школе. – 1994. - №4. – С. 10-15.
201. Провозина Н.М. Формирование музыкально-исторических знаний студентов педагогических институтов: Автореф. дис. к.пед.н.: 13.00.02 / Мос. гос. пед. ин-т им. В.Ленина. – М., 1982. – 16 с.
202. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
203. Психолого-педагогические основы совершенствования процесса формирования коммунистического мировоззрения учащихся: Сборник

- научных трудов / Под ред. Э.И. Моносзона и Р.М. Роговой.- М., 1985.- 128 с.
204. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дис. д. пед. н. в форме науч. доклада. – М., 1993. – 70 с.
205. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина. – М.: Прометей, 1991. – 140 с.
206. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. – М.: Музыка, 1979. – 166 с.
207. Раппопорт С.Х. Художественное представление и художественный образ // Эстетические очерки. Вып. 3. – М.: Музыка, 1973. – С. 45-95.
208. Рейзенкинд Т.И. Теория и практика комплексного подхода к проблеме взаимодействия искусств в профессиональной подготовке учителя музыки. – К., 1995. – 200 с.
209. Решетниченко А.В. Картина мира как смыслообразующий каркас жизнедеятельности // Конфликты: профилактика и разрешение. Материалы 3-й междунар. конф. – Киев –Черновцы, 1995. – С. 93-95.
210. Романова Л.В. Художественная картина мира как средство реализации культурологической направленности музыковедческой подготовки учителя музыки: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1995. – 25 с.
211. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2000. – 216 с.
212. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2000. – 272 с.
213. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. – Навч.метод. посіб. – К., 1997. – 280 с.
214. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогіка, 1976. – 416 с.

215. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 270 с.
216. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва // Мистецтво та освіта. – 2001. - №3. - С. 10.
217. Руденко Л. Про естетико - культурологічну підготовку майбутнього спеціаліста // Педагогіка та психологія професійної освіти. – 1998. - №5.- С. 206 -214.
218. Самойленко А.И. Музыкаведение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога. – О.: Астропринт, 2002. – 244 с.
219. Самойленко А.И. Музыкознание в контексте культурологии // Культурологические проблемы музыкальной украинистики. Вып. №. Вопросы музыкальной семантики. Под ред. А.Самойленко, Н.Александровой. – Одесса: Астропринт, 1997. – С. 3-7.
220. Самохвалова В.И. Культурология: Краткий курс лекций. – М.: Юрайт-Издат, 2002 – 269 с.
221. Селевко Г.К. Дискуссия как эффективный метод познания // Школьные технологии. – 2004. - № 3. - С. 107-116.
222. Селеменев С.В. Новая наглядность // Школьные технологии. – 2002.– № 4.- С. 150-159.
223. Сиземская И.Н. Мироззрение как ценность образования: С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин // Педагогіка. – 2001. – №1. – С. 63-67.
224. Слостёнин В.А., Артамонова Е.Н. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования //Педагогическое образование и наука. – 2002. - №3. – С. 4-10.
225. Сластенко Е.Ф., Синяков С.В. Культура - мировоззрение - познание: Научно - методическое пособие. - К., 1998. -203 с.

226. Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: Автореф. дис. канд..пед.наук. – К., 2002. – 20 с.
227. Смотрицкий Е.Ю. Схемы по философии: Этика, аксиология, мировоззрение. – Д.: Пороги, 2003. – 22 с.
228. Соболев П.В. "Художественная ценность": к вопросу о содержании понятия // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1983. – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1983. – С. 239–244.
229. Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный выбор личности. - К.: Наукова думка, 1983. - 117 с.
230. Совершенствование мировоззренческого и нравственного воспитания студентов. Межвузовский сборник научных трудов - Новосибирск, 1985.-156 с.
231. Соколова О.В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: Автореф. дис. к.пед.н.: 13.00.02 / НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
232. Солодовников Ю. Человек в мировой художественной культуре. Опыт самопознания // Искусство в школе. – 1998. - №2. – С. 49-66.
233. Спиркин А.Г. Мировоззрение: его структура, жизненный смысл и пути формирования // Молодежь, ее интересы, стремления, идеалы. - Л., 1969.
234. Степанішин Б.І. Професійне спрямування навчально-виховного процесу педагогічного вузу. – Рівне, 1999. – 110 с.
235. Степин В.С., Кузнецова Л.Д. Научная картина мира в культуре техногенных цивилизаций. – М.: Ин-т философии РАН, 1994. – 275 с.
236. Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек. Функции художественной деятельности. – М., 1985. – 415 с.
237. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1975. – 343 с.

238. Тарапата Л.Г. Музыка как модель мироустройства (опыт культурологического исследования): Автореф. дис. к.филос.н.: 09.00.04./ Харьковский гос. ун-т. – Х., 1997. – 20 с.
239. Тарапата-Більченко Л.Г. Філософія музики: Навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів факультету мистецтв. – Суми, 2004. – 75 с.
240. Тарасов С.В. Психологический анализ категориальных структур мировосприятия школьников // Вопросы психологии. – 1998. - №4. – С. 14-21.
241. Татаркевич В. Історія шести понять: Мистецтво. Прекрасне. Форма. Творчість. Відтворництво. Естетичні переживання / В.Корнієнко (пер. з польськ.). – К.: Юніверс, 2001. – 366 с.
242. Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – 319 с.
243. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды. – В 2-х т. – Т.1. – М., 1983. – 328 с.
244. Терентьева Н.А. Целостный подход к музыкальному образованию и воспитанию // Педагогика. – 1992. - № 1-2. – С. 55-60.
245. Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення музикантів-педагогів: психолого-педагогічний аспект // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. – Вип. 3(13). – К.: НПУ, 2005. – С. 53-57.
246. Трансформація музичної освіти: культура та сучасність: Матеріали музикологічного семінару (23-25 квітня 1998 р.). – Одеса: Астропринт, 1998. – 128 с.
247. Трофимов В.М., Ломова И.И. Методология разработки модульных курсов // Новые знания. – 2000. - №2. – С. 13-17.
248. Тюпа В.И. Аналитика художественного: Введение в литературоведческий анализ. – М.: Лабиринт: РГПУ, 2001. – 192 с.

249. Философский словарь / Под ред. И.Г. Фролова – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
250. Філософський енциклопедичний словник. – Київ: Абрис, 2002. – 744 с.
251. Формирование научного мировоззрения учащихся: Совместное издательство СССР и ЧССР / Под ред. Э.И. Моносзона, Р. Правдика, Р.М. Роговой. – М.: Педагогика, 1985. – 232 с.
252. Формирование коммунистического мировоззрения учащихся средствами искусства : Пособие для учителя / Под ред. Э.И Моносзона. - М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
253. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992. – 187 с.
254. Ханин Д.М. Искусство и мировоззрение. – М.: Знание, 1981. – 63 с.
255. Химик И.А. Как преподавать мировую художественную культуру. – М.: Просвещение, 1992. – 160 с.
256. Художественная культура и гармоническое развитие личности. – К.: Наукова думка, 1982. – 240 с.
257. Художественный тип человека. Комплексное исследование. – М., 1994. – 235 с.
258. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
259. Целковников Б.М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта (Поиск их смысла в диалоге с наукой, с искусством, с самим собою). – М., 1998. – 156 с.
260. Чекан Ю. До питання визначення предмету історії музики // Музично-історичні концепції в минулому і сучасності: Матеріали міжнар. наук. конф. / Ред.-упоряд. О.Зінкевич, В.Сивохіп. – Львів, 1997. – С. 17-23.
261. Чередниченко Т. Современная музыка и историческое сознание музыковеда // Советская музыка. – 1989. - №9. – С. 103-107.

262. Черноволенко В.Ф. Мироззрение и научное познание. – К., 1980. – 115 с.
263. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения.– М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
264. Шахназарова Н. Музыка Востока и музыка Запада. Типы музыкального профессионализма. Исследование. – М., 1983. – 189 с.
265. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. – Київ, НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 232 с.
266. Шевнюк О.Л. Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник. – К.: Знання-Прес, 2002. – 277 с.
267. Шинкарук В.И. Философия и мироззрение // Человек и мир человека: Категории "человек" и "мир" в системе научного мироззрения. – К., 1977. – С. 7-26.
268. Шинкарук В.И. Категориальная структура научного мироззрения // Мироззренческое содержание категорий и знаков материалистической диалектики. – К., 1981. – С. 79-84.
269. Шип С. Як передати словами зміст музики? (Методологічні зауваження до вічного питання педагогіки мистецтва) // Мистецтва та освіта. – 2001. - №2. – С. 8-12.
270. Ширяева В.А. Технология анализа информации и составления вопросов // Школьные технологии. –2004. - №1. – С. 205-218.
271. Шишлянникова Н.П. Интегрированный поход к формированию мировосприятия младших школьников на уроках музыки. – Абакан, 2001. – 167 с.
272. Шпет Г.Г. Эстетические фрагменты // Сочинения. – М.: Правда, 1989. – С. 345-475.
273. Шуртаков К.П. Мироззрение и методы его формирования. – Казань, 1989. – 203 с.

274. Шуртакова Т.В. Формирование мировоззрения студентов средствами искусства. – Казань, 1987. – 107 с.
275. Щерба С.П., Щедрин В.К. Навчання і формування світогляду // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Ч.1. Мат. міжнародної науково-практичної конференції. – К., 1996. – С. 93 -95.
276. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15-25.
277. Щербинин М.Н. Искусство и философия в генезисе смыслообразования. – Тюмень: Вектор Бук, 2001. – 111 с.
278. Щолокова О.П., Ващенко Л.М. Концепція художньо-естетичного розвитку школярів в системі освітньої галузі "Культурознавство" // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – №8. – С. 62-63.
279. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / УДПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1996.– 172 с.
280. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури: Навч. посібник. – К.: УДПУ, 1993. – 80 с.
281. Эйзенштейн С.М. Психологические вопросы искусства: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Психология» / Е.Я.Басин (ред.-сост.). – М.: Смысл, 2002. – 335 с.
282. Эстетика: словарь / под ред. А.А.Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
283. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
284. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975.– С. 89-105.

285. Ядов В.А. Социологические исследования: методология, программа, методы. – Самара: Самарский университет, 1995. – 331 с.
286. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. - №2. – С. 31-42.
287. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М., 1964. – 86 с.
288. Яковлева Н.А. Практикум по истории искусства: Учеб.-метод. пособие. – СПб, 2000. – 146 с.
289. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.- 375 с.
290. Яроцький Л.В. Традиції і формування світогляду. – Житомир: Полісся, 2003. – 234 с.
291. Abbs P. A formal aesthetic for teaching of the arts // A is for aesthetic. - London, 1989. – P. 26-42.
292. Abbs P. Creativity. The arts and the renewal of culture // A is for aesthetic. - London, 1989. – P. 1-25.
293. Abbs P. Education as individuation. The place of autobiography //A is for aesthetic. -London, 1989. – P. 145-164.
294. Bantock G.H. The arts in education // The symbolic order. Ed. P.Abbs. – London, 1989. – P. 145-160.
295. Crittenden B. Education for rationale understanding. – Australia, 1981.– 300 p.
296. Graham R. Autobiography and education // The journal of education thought. – 1989. – V.23.-NO 2.- P. 92-105.
297. Greene M. Art worlds in school // The symbolic order. Ed. P.Abbs. – London, 1989. – P. 89-103.
298. Reid L. The arts within a plural concept of knowledge // The symbolic order. Ed. P.Abbs. – London, 1989. – P. 12-20.

299. Storr A. Individuation and creative process // The symbolic order. Ed. P.Abbs. – London, 1989. – P. 183-197.
300. The international encyclopedia of teaching and teacher education.- Oxford, 1988. – 547 p.

Додаток Б

Алгоритм формулювання визначень понять

1. Запишіть поняття, якому необхідно дати визначення.
2. Запишіть у стовпчик іменники, які виникають за принципом вільних асоціацій від даного поняття.
3. З отриманого списку виберіть ті 2-3 слова, які, на Вашу думку, найбільш точно відображають сутність означуваного поняття.
4. На основі цих ключових слів сформулюйте визначення даного поняття. За необхідності використовуйте видо-родові відносини між поняттями.
5. Обсудіть декілька формулювань, даних іншими студентами, акцентуючи увагу на суттєвих та несуттєвих ознаках опрацьованого поняття.
6. Порівняйте всі ці визначення поняття з його науковим дефініціями, поданими в підручниках, словниках та енциклопедіях. На основі обговорених формулювань складіть синтезоване визначення поняття.

Додаток В

Приклад систематики базових одиниць теми “Динамізм світовідчуття в музиці епохи бароко в Західній Європі та Україні XVII - поч. XVIII ст.”

<i>Тезаурус</i>	<i>Історія</i>	<i>Канон</i>	<i>Пантеон</i>
Геліоцентризм	Становлення капіталізму	“Робінзон Крузо” Д.Дефо	І.Ньютон Б.Паскаль Г.Галілей
Механіцизм	Буржуазні революції	“Мандри Гуллівера” Дж.Свіфт	І.Кеплер Ф.Бекон Р.Декарт Т.Гоббс
Динамізм	Розвиток економіки	“Думки” Б.Паскаль	Б.Спіноза М.Лютер
Ірраціоналізм	Реформаційний рух	“Тартюф” Ж.Б.Мольєр	Ж.Кальвін П.Бомарше Р.Шерідан
Антиномії	Географічні відкриття	“Життя є сон” П.Кальдерон	К.Гольдоні Ж.Б.Мольєр Д.Дефо
Drama per musica	Народження опери	“Повернення блудного сина” Рембрандт	Дж.Світ П.Кальдерон Рембрандт
Бароко	Відкриття законів механіки (І.Ньютон)	“Вид Толедо в грозу” Ель Греко	П.Рубенс Ель Греко Веласкес
Театр	Відкриття законів падіння тіл (Г.Галілей)	Поезія Д.Туптала та Л.Барановича	Л.Берніні Ж.Б.Лілі Ж.Ф.Рамо
Опера	Відкриття законів руху планет (І.Кеплер)	Я.Пері “Евридика”	А.Кореллі А.Вівальді Дж.Тартіні
Бельканто	Обчислення обертонів	К.Монтеверді “Орфей”	А.Скрататті Й.С.Бах Г.Ф.Гендель
Церковна соната	Створення скрипки та чембало	“Добре темперований клавир” Й.С.Баха	Г.Персел К.Монтеверді М.Дилецький
Партіта	Розвиток інструментальної музики	Ораторії Г.Ф.Генделя	С.Пекалицький
Concerto grosso	Становлення жанру роману	“Пори року” А.Вівальді	
Гомофонно-гармонічний стиль	Розвиток форми фуґи та сонатно-симфонічного циклу	Літурґія М.Дилецького “Грамати́ка мусикі́йська”	

Додаток Г

Дев'ятиекранна схема системного оператора

<p style="text-align: center;">5 Надсистема в минулому</p>	<p style="text-align: center;">2 Надсистема</p>	<p style="text-align: center;">8 Надсистема в майбутньому</p>
<p style="text-align: center;">4 Система в минулому</p>	<p style="text-align: center;">1 Об'єкт (система) Його основна функція</p> <p style="text-align: center;">2а</p>	<p style="text-align: center;">7 Система в майбутньому</p>
<p style="text-align: center;">6 Підсистема в минулому</p>	<p style="text-align: center;">3 Підсистема (компоненти)</p>	<p style="text-align: center;">9 Підсистема в майбутньому</p>

Додаток Г.2

Приклад системного аналізу феномена музики
в історичному розвитку від епохи Середньовіччя до Нового Часу

Минуле (Середньовіччя)		Майбутнє (Новий час)
<p>Теоцентризм культурної свідомості</p> <p>АРХІТЕКТУРА як провідне мистецтво епохи</p>	<p>МИСТЕЦТВО як самосвідомість культури</p>	<p>Десакралізація культурної свідомості у механістичній картині світу</p> <p>ТЕАТР як провідне мистецтво епохи</p>
<p>ДУХОВНА МУЗИКА як відображення аскетичної зосередженості на трансцендентності Божественного світу</p>	<p>МУЗИКА (функція – об’єктивація реальної процесуальності емоційно-почуттєвих аспектів взаємовідносин людини і світу)</p>	<p>ОПЕРА (XVII ст.) як драма людських почуттів</p> <p>СИМФОНІЯ (XVIII ст.)</p>
<p>Примат молитовного СЛОВА в духовних піснеспівах</p> <p>ПОЛІФОНІЯ як релігійно-філософська модель світобудови і втілення конструктивних принципів готичної архітектури</p>	<p>ЗВУК як будівельний матеріал музики</p> <p>ІНТОНАЦІЯ як основа художнього образу в музиці</p> <p>ЗАСОБИ МУЗИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ (мелодія, ритм, лад, гармонія, фактура, темп, тембр тощо)</p>	<p>XVII ст. - АНТИНОМІЇ на рівні музичного мислення: мажоро-мінор терасна динаміка форте-піано концертування solo-tutti контрастність частин циклу</p> <p>гомофонно-гармонічний стиль</p> <p>XVIII ст. – СОНАТНО- СИМФОНІЧНА ФОРМА як втілення драматизму наскрізного розвитку людських почуттів, crescendo-diminuendo</p>

Додаток Д

Приклад запитань-тверджень до теми “Імпресіонізм”, які подані в порядку ускладнення:

1.Французьке слово, від якого походить назва художнього напрямку імпресіонізму перекладається саме так (“враження”).

2.Появу такої назви спричинив саме цей художній твір (“Враження – схід сонця” Клода Моне).

3.Ціннісно-сміслова домінанта імпресіоністичних тенденцій в живописі, музиці та літературі визначається саме такою особливістю художнього світосприйняття (суб’єктивізм).

4.Саме він, з огляду на колористичну домінанту музичного імпресіонізму, приходить на зміну функціональності класичної гармонії (фонізм).

5.Риси імпресіонізму притаманні і сонячно-музичній поезії цього українця (Павло Тичина).

Варіантом другого завдання є наступні запитання-твердження:

1.Цей великий венеціанець постає справжньої людиною епохи бароко – людиною характеру, в якій яскрава артистичність дивним чином поєднувалась з практичністю буржуа.

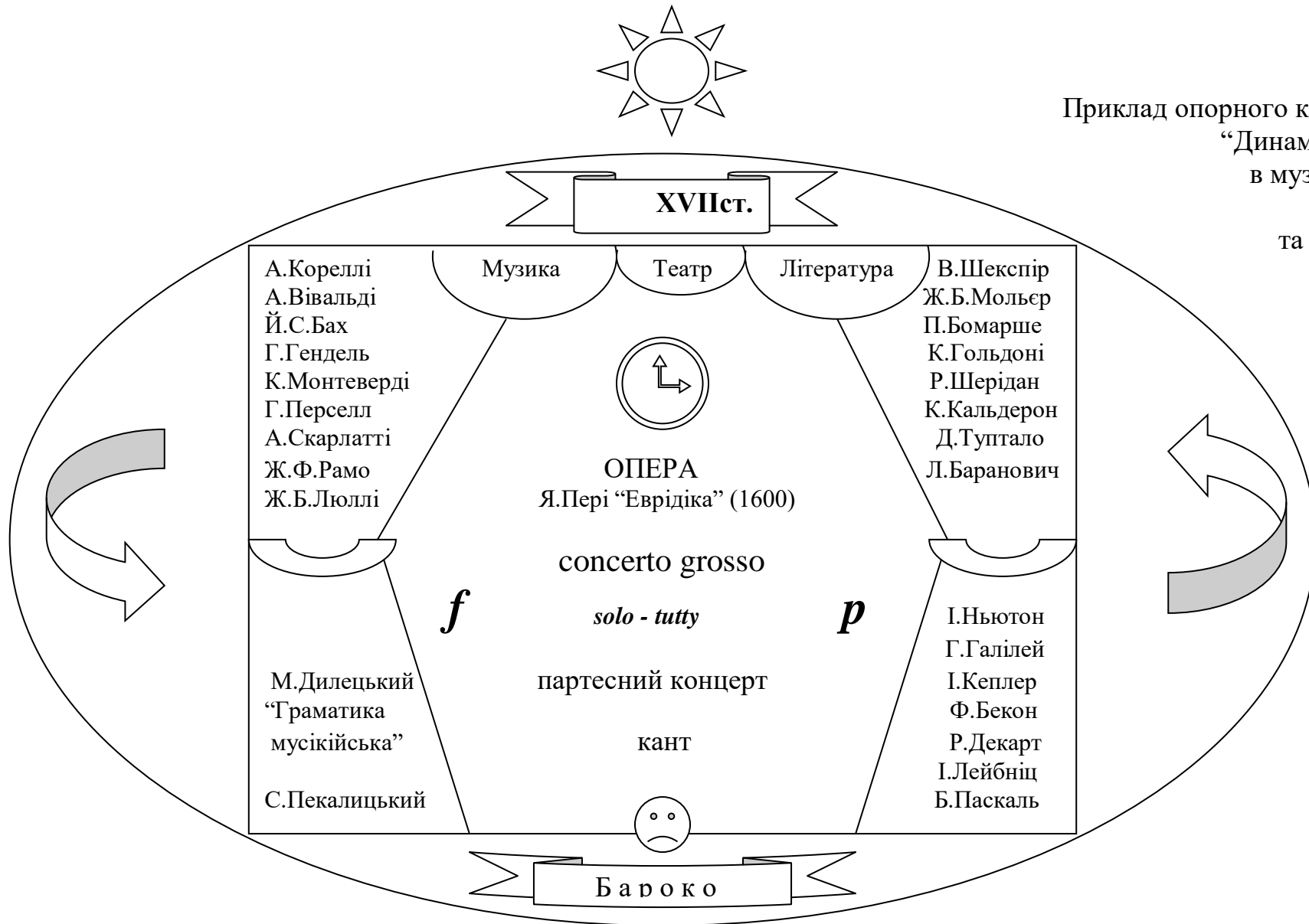
2.Він був на п’ять років старше Й.С.Баха та Г.Ф.Генделя і залишив по собі величезну творчу спадщину, яка до сьогодні дарує насолоду багатьом меломанам.

3.Один з найвідоміших жіночих оркестрів носить ім’я цього рудого абата, який віддавав так багато часу музичним заняттям з дівчатами-сиротами.

4.Саме йому ми завдячуємо становленням жанру інструментального концерту та програмної симфонічної музики.

5.Назва найбільш відомого твору цього скрипаля представлена також в музичному доробку Й.Гайдна та П.І.Чайковського. (Відповідь – Антоніо Вівальді).

Приклад опорного конспекту до теми
“Динамізм світовідчуття
в музиці епохи бароко
в Західній Європі
та Україні XVII ст.”



Додаток Е.2

Тези до опорного конспекту

“Динамізм світовідчуття в музиці епохи бароко в Західній Європі та Україні XVII ст.”

Десакралізація європейської культури з утвердженням коперніанської *геліоцентричної системи світобудови*. Зміна умоглядної спірітуальної цілісної моделі світу на *динамічну*, побудовану на зіткненні протилежностей. Зосередження науки на проблемах *руху* (І.Ньютон, Г.Галілей, І.Кеплер). Вихід на авансцену художньої культури *часових мистецтв* – музики та літератури.

Ґрунтування нової логіки наукового пізнання на *емпіричному дослідженні причинно-наслідкових зв'язків* природних явищ (Ф.Бекон, Р.Декарт, І.Лейбніц). Становлення *механістичної картини світу* з уявленням про *універсум як механізм*, в якому кожна деталь виконує свою *функціональну роль*. Усвідомлення *театральності світу*: “Весь світ театр...” (В.Шекспір). *Театр як провідне мистецтво епохи* (В.Шекспір, Ж.Б.Мольєр, П.Бомарше, К.Гольдоні, Р.Шерідан, шкільна драма на Україні), здатне ілюзорно відобразити чуттєве земне буття, просторово-часове існування людини “тут і тепер” (принцип триєдності часу, місця і дії). Театральність як головна риса інших видів мистецтв і побуту (живопис – ілюзорне вікно у світ, література – алегоричність та символічність, архітектура – парадність та ірраційність, музика – драма людських почуттів).

Розвиток *музичного театру* (Флорентійська камерата). *Drama per musica* з її підпорядкованістю музики слову. Перша опера “Еврідіка” Я.Пері (1600). Опері К.Монтеверді з їх новою яскравою виразністю в характеристиці почуттів та переживань героїв, які розвивають гомофонно-гармонічний стиль та одночасно включають в себе хорально-органні філософські вставки з музикою споглядально-містичного характеру та відповідного поліфонічного складу. Експресивна музика опер Г.Перселла як відображення глибоких людських

почуттів. *Opera seria* в творчості А.Скарлатті. Французька опера Ж.Б.Люллі, Ж.Ф.Рамо.

Духовний зміст стилю бароко як почуття незіставимості безодні космосу і скороминущості людського життя. Відчуття *світоглядного песимізму* в літературі епохи бароко (роздуми про світобуття Б.Паскаля, Дж.Дона, Х.Гріммельсхаузена, К.Кальдерона, про плинність людського життя Д.Туптала, Л.Барановича).

Контраст, антиномічне *протиставлення* як головний засіб художньої виразності та конструктивний принцип в музичних композиціях, породжений усвідомленням суперечностей та антиномій в якості рушійних сил динамічного буття світу. *Антиномії* на рівні музичного мислення: мажоро-мінор; терасна динаміка форте–піано; образні, темпові, темброві контрасти частин циклу; принцип концертування як протиставлення звучання груп солюючих інструментів або співаків tutti оркестру або хору в жанрах *concerto grosso* (А.Кореллі, А.Вівальді, Г.Гендель, Й.С.Бах) та *партесного концерту* (М.Дилецький, С.Пекалицький). Зародження *канту* як синтетичного барокового жанру, в якому поетичне слово поєднується з музикою.

Додаток Ж

Приклад оцінки опери Ж.Бізе “Кармен”
у бінарній системі естетично-сміслових координат

Шкала:

1 – яскрава вираженість категорії в музичному творі

2 – достатня представленість категорії в музичному творі

3 – діалектична єдність опозиційних категорій в музичному творі

Категорії	1	2	3	2	1	Категорії
Минуле		+				Майбутнє
Смерть		+				Життя
Статика					+	Динаміка
Поверховість				+		Глибина
Скутість				+		Свобода
Стереотипність				+		Оригінальність
Зло			+			Добро
Потворне				+		Прекрасне
Морок				+		Світло
Трагедія		+				Щастя
Мінливе				+		Вічне
Конфлікт	+					Спокій
Ницість				+		Піднесеність
Бездуховність				+		Духовність
Ненависть			+			Любов
Простота			+			Складність
Реальність	+					Містика
Конкретність		+				Абстракція
Очевидність		+				Таємничість
Однозначність					+	Багатозначність
Жіночість			+			Мужність
Земне		+				Космічне

Додаток 3

Приклад якісного аналізу художньо-педагогічних текстів студентів
за гностичним критерієм

Показники сформованості гносеологічного компонента художнього світогляду студентів	Індикатори показників у текстах
Системність мистецтвознавчого тезаурусу	“С.В.Рахманінов – великий російський композитор, продовжувач ідей “Могутньої кучки” та П.І.Чайковського, але на його творчість вплинула також музика і стиль Ф.Шопена, Ф.Ліста та Едварда Гріга.”
Історико-культурна адекватність інтерпретації художніх творів	“С.В.Рахманінов жив на межі століть, в складний, переломний в історії час, що безумовно наклало свій відбиток на творчість композитора. “Російське начало” музики Рахманінова ми відчуваємо в широких, розспівних, задушевних, “безкраїх” мелодіях, архаїчних інтонаціях колокольних передзвонів давньої Русі”
Актуалізація мистецьких знань в процесі професійної діяльності	“Цікаво співставити цей хоровий твір М.Дилецького з проявами українського бароко в архітектурі. Вони також розвивались на міцному ґрунті багатовікової української культури і ввібрали в себе кращі досягнення європейського мистецтва. Хвилеподібний декор храмових фасадів та житлових будинків відбиває створює відчуття динамічності. Чудовими пам’ятками українського бароко є Покровська церква, Кирилівський монастир, церква Миколи Набережного в Києві”
Здатність до культурологічного аналізу мистецьких явищ	“В музиці французьких клавесиністів знаходить своє відображення галантний стиль рококо з його ідеалом приватної людини, яка живе почуттям, що було характерно для світовідчуття французької аристократії середини XVIII століття. Звідси домінування в музичному рококо гомофонного начала, виразної витонченої мелодики, жанрів портретно-зображальної, пасторальної та танцювальної мініатюри”
Уміння моделювати художні явища в контексті універсальної картини світу певної історико-культурної доби	“Антропоцентризм ренесансного світосприйняття зумовив пріоритет портретного жанру в живописі, розвиток жанрів ліричної багатоголосної пісні (мадригалу, романсу, шансону), які стають яскравим виявленням людської особистості”

Додаток И

Приклад якісного аналізу художньо-педагогічних текстів студентів
за аксіологічним критерієм

Показники сформованості аксіологічного компонента художнього світогляду студентів	Індикатори показників у тексті
Опанування ціннісно-смысловими доміантантами художньої культури в її історичному розвитку	“Мистецтво Нового часу відображує світоглядну кризу людства, породжену утвердженням геліоцентричної системи світобудови. Тому духовний зміст стилю бароко пронизаний песимістичним світовідчуттям як наслідком усвідомлення неосяжності космосу та плінності людського життя”
Здатність виявляти аксіологічну складову художніх творів	“Роман Г.Л.Олді “Присмерки світу”. Це роман-фентезі. Вважається, що фентезі – це втеча від реальності, спосіб сховатись від неприглядного сучасного світу. Більшість людей взагалі не відносять фентезі до серйозних жанрів літератури. Я так не думаю. Та ж книга Г.Л.Олді не просто уводить людей від суворої реальності – вона показує, що ті цінності, які прийнято вважати загальнолюдськими – дружба, відвага, чесність, відвертість – залишаються важливими в будь-якому світі, живе він за нашими законами, або ж це світ-фентезі.”
Акцентування в ситуаціях художньо-педагогічної взаємодії емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва	“А взагалі... що таке мистецтво?! Ми не знаємо автора прекрасного осіннього пейзажу, що бачимо прями́нінько за вікном. Але ця картина сповнює наші почуття любов’ю до життя. В осінньому небі пропливають чудернацькі хмари. Чий це витвір?! І чи є це мистецтвом?! Коли сидиш в кінозалі і за переглядом певної стрічки виникає почуття болю, страждання... Чи є різниця, якого саме жанру чи стилю фільм?! Чи є це мистецтвом взагалі?! Коли лунає вранішній спів пташок – як це прекрасно! Звуки сповнені радості і жаги до життя! І коли слухаєш бездарну попсу, яку дехто називає мистецтвом?!...”
Уміння виокремлювати об’єктивні та суб’єктивні складові ціннісного змісту художнього тексту	Романс “Бузок” С.Рахманінова вражає свіжістю світовідчуття молодого людини, що вірить у своє майбутнє щастя. Її душевна чистота, захопленість мріями, щирість почуттів передаються за допомогою прозорої пентатонічної мелодії широкого дихання та мерехтливого, спокійного і водночас хвилюючого супроводу.
Усвідомлення ціннісних смислів художньо-педагогічної діяльності	“Мені здається, що головна мета музичного, або взагалі – художнього, виховання дітей полягає не в тому, щоб просто навчити їх музичній чи образотворчій грамоті, співу, малюванню, а в тому, щоб допомогти їм почути і побачити в творах мистецтва перш за все ЛЮДИНУ, її почуття – такими, які вони є насправді: суперечливими, неоднозначними, як і саме життя”

Додаток К

Приклади робіт представників контрольної та експериментальної групи

1. Робота студентки К.К. (контрольна група):

“Опера М.Глінки “Іван Сусанін”.

Михайло Іванович Глінка став засновником російської класичної музики, заклавши основи розвитку всіх жанрів – опери, симфонічної музики, романсу. В його опері “Іван Сусанін” основною темою є тема народу і показ окремих простих селян. Золотою ниточкою по всій опері також проходить тема Батьківщини. Ідеєю опери є величезний подвиг заради Вітчизни – головний герой без сумнівів віддає життя за Батьківщину. Композитор в своїй опері оспівує високі ідеали самопожертви, добра, честі, любові до Батьківщини і до рідного народу, рідної землі.”

2. Робота студентки К.І. (експериментальна група):

“М.П.Мусоргський “Борис Годунов”.

На диво сучасний твір. З самих перших звуків вражає відчуття повноти і глибини охоплення історичної долі Росії. В мене це відчуття виникло саме на початку, ще до вступу співаків, потім воно розсіювалось – все більше до кінця. На мій погляд, найсильніші фрагменти опери концентруються ближче до її початку. В самому інструментальному вступі – відчуття народної долі: із загальним мороком, підвалами Тайної канцелярії на чотириста років тому і на стільки ж вперед. І це стосовно не селянства-народу, а стосовно всієї долі етносу, від якої не втечеш нікуди. Тяжкість, туга, кров і морок – і все ж рідне, невіддільне. Чому так? Чому немає світла?.. Його так-таки й немає, є лише слабкі промені. Такий рівень охоплення, особисто для мене, робить нецікавою фігуру Бориса як особистості – адже він сам плоть від плоті цього, народу, етносу і не може уникнути цієї спільної (для всіх нас?) долі. І застаріти ця опера не може, оскільки доля ця закладена в самих глибинах слов’янської душі.”

Додаток Л

Приклад якісного аналізу художньо-педагогічних текстів студентів
за діяльнісним критерієм

Показники сформованості праксеологічного компонента художнього світогляду студентів	Індикатори показників у тексті
Володіння основними принципами художньо- педагогічної діяльності	“Дітям потрібно слухати більше класичних творів, бажано починати з казкових сюжетів, тому що саме в казці дитина почерпає свої перші знання і враження, через казку пізнає світ”
Готовність до художньо- педагогічної інтерпретації творів мистецтва	“Прелюдія № 4 Ф.Шопена – Тут ніби час рветься з безодні, акорди виринають з мінору, прагнучи розв’язання, але – ні, все марно... Сумна задумлива мелодія, пульсує тоненькою стрічкою життя, що тихо і невловимо спливає крізь пальці піаніста...”
Реалізація діалогічного суб’єкт-суб’єктного підходу в художньо-педагогічній діяльності	“Будь який витвір мистецтва, народжуючись, вбирає в себе настрій, енергію автора та виконавця. Зазирнімо в себе: що ви відчуваєте? Що хотів розповісти про свої почуття, настрій, автор? З якими думками, намірами він творив? Як ви гадаєте, чи любить автор свій твір? ”
Самоаналіз результатів художньо-педагогічної діяльності	“Для забезпечення осмисленого прослуховування дітьми циклу П.І.Чайковського ”Пори року” підбираю відповідні вірші, загадки, казки, наочні ілюстрації”
Готовність до проектування художньо-педагогічної діяльності	“Організація відвідування дітьми філармонії – завчасно розповісти про музичні твори, їх авторів, продемонструвати фрагменти (аудіокасети, фото, відеозапис, “живе” виконання вчителем). Перед прослуховуванням запропонувати дітям уявити художній зміст творів, після – обговорення вражень кожного з урахуванням особливостей його емоційного сприйняття”