

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

МЕЛЬНИК Ольга Петрівна

УДК 378.016:786.2

**ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ
ФОРТЕПІАНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
ЩОЛОКОВА Ольга Пилипівна

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	3
МЕЛЬНИК Ольга Петрівна	0
ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	0
ЗМІСТ	2
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	178

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах соціокультурної ситуації, що склалася в Україні, надзвичайну увагу привертає до себе питання духовного відродження суспільства. У його межах гостро постає проблема визнання соціальної значущості професії вчителя музики, її просвітницького потенціалу.

Стрімке зростання інформаційно-комунікативного світового простору з активним поширенням у ньому сумнівних зразків розважальної музики, нерідко низької якості, ставить перед сучасним учителем музики нові завдання, пов'язані з підвищенням інтересу до класичного музичного мистецтва. Адже відомо, що регулярне спілкування з ним створює надійні передумови гармонізації, морального вдосконалення та духовного зростання особистості, натомість як відмова від нього значно збіднює її внутрішній світ. До того ж, судячи з історії людства, саме музика серед усіх інших видів мистецтв завжди відігравала роль каталізатора особистісного становлення, оскільки в міру свого потужного емоційного впливу породжувала в людині потребу прояву духовності, високих почуттів, інтелектуальних і творчих можливостей.

На жаль, сьогодні в молодіжному середовищі нерідко спостерігається нехтування або відверта неповага до гуманістичних ідеалів, стверджених у високохудожніх творах музичного мистецтва. Подолати таке негативне ставлення учнів до серйозної музики може лише вчитель, добре підготовлений до організації та здійснення музично-просвітницької роботи. Саме тому суттєво актуалізується

проблема формування в майбутніх фахівців досвіду з означеного напрямку роботи, який забезпечить її успішність, ефективність і результативність у подальшій професійній діяльності.

Музично-просвітницьку діяльність науковці розглядають як: основу лекторської практики музикознавця (Є. Дуков), спосіб художньої комунікації з аудиторією (М. Каган), засіб розвитку ораторської майстерності (Є. Ножин), невід'ємну складову виконавської практики студентів (Є. Куришев), культурний пласт, в рамках якого здійснюється концертно-освітня діяльність учителя музики (Т. Жигінас), складову професіограми вчителя-пропагандиста музики (І. Полякова), форму позаурочної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі (О. Апраксина, Л. Дмитрієва, Н. Черноіваненко).

Проблема визначення основних положень, специфіки застосування різних форм музично-просвітницької роботи досліджувалась Б. Асаф'євим, Н. Гродзенською, Д. Кабалевським, В. Шацькою, Б. Яворським та ін. Необхідність у спеціальній методичній підготовці майбутнього вчителя музики підкреслена в працях Е. Абдулліна, О. Апраксині, Л. Арчажникової.

У сучасній теорії і методиці музичного навчання та виховання проблема музичного просвітництва представлена достатньо широко й різнобічно. Теоретичні основи усної пропаганди в педагогічному процесі, її специфіка розкриті в роботах А. Жаркова, І. Зимньої, О. Леонтєва, В. Петрушина. Питанню підготовки кадрів до культурно-просвітницької діяльності присвячені праці С. Громова, М. Серьогіна. У дослідженнях І. Полякової, О. Халікової, Е. Скуратової приділена увага формуванню готовності майбутніх учителів до здійснення музично-пропагандистської діяльності. Специфіка підготовки вчителів початкових класів та музики до здійснення музично-просвітницької діяльності розкрита в дисертації Л. Кожевнікової. Різноманітні аспекти цієї проблеми представлені в роботах І. Аушевої, Л. Куненко, Г. Падалки, І. Сипченко, О. Ребрової, О. Рудницької, І. Феруз, С. Феруза, О. Щолокової.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу говорити про значущість музично-просвітницької діяльності як важливої складової фахової підготовки

вчителя музики. Однак зазначені дослідження не охоплюють усіх аспектів проблеми. Поза увагою науковців залишилося питання формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки, яке потребує спеціального дослідження.

Актуальність означеної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, об'єктивна потреба в музично-просвітницькій підготовці студентів засобами фортепіанного навчання зумовили вибір теми дисертації: *«Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки»*.

Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 27.11.2008 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 2 від 31.03.2009 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки у вищих музично-педагогічних навчальних закладах.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки.

Відповідно до мети були сформульовані такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити ретроспективний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та конкретизувати його основні поняття «просвітництво», «музично-просвітницька діяльність».

2. Надати визначення поняттю «досвід музично-просвітницької діяльності», розкрити його сутність і зміст, розробити та теоретично обґрунтувати компонентну структуру даного феномену педагогічної діяльності.
3. Розробити критерії і показники рівнів сформованості досліджуваного досвіду в майбутніх учителів музики.
4. Проаналізувати реальний стан та існуючі проблеми формування досвіду музично-просвітницької діяльності студентів у практиці вищих музично-педагогічних навчальних закладів.
5. Розробити та теоретично обґрунтувати організаційно-методичну модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики.
6. Експериментально перевірити оригінальну методику формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних навчальних закладах.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є: філософські положення про сутність і роль досвіду в життєдіяльності людини (І. Зязюн, Л. Левчук, О. Лосєв, В. Іванов та ін.); педагогічні теорії формування досвіду (Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Киричук та ін.); концепція єдності свідомості та діяльності (О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.); теорія формування особистості в діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, В. Слободчиков, Д. Ельконін та ін.); психолого-педагогічні концепції особистості (Є. Ануфрієв, В. Іванов, К. Платонов, В. Сержантов та ін.); теорія діалогу (М. Бахтін, М. Каган); наукові погляди з приводу духовно-ціннісного осягнення мистецтва особистістю (Б. Асаф'єв, Л. Виготський, В. Медушевський, Є. Назайкінський та ін.); теоретичні положення про специфіку професійної підготовки вчителя музики (Л. Арчажникова, О. Рудницька та ін.); праці, присвячені психолого-педагогічним основам лекційної пропаганди (О. Леонтєв, І. Зимня, Є. Ножин та ін.) та виховній ролі музично-просвітницької діяльності в роботі педагога-музиканта (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, В. Петрушин, В. Шацька та ін.); сучасні педагогічні концепції вдосконалення фахової підготовки музикантів-педагогів у вищих музично-

педагогічних навчальних закладах (М. Гриньова, Г. Падалка, О. Пехота, О. Олексюк, О. Щолокова та ін.).

Методи дослідження. У ході дослідно-експериментальної роботи було використано комплекс методів теоретичного та емпіричного спрямування. Серед *теоретичних методів*: аналіз наукових і методичних джерел з досліджуваної проблеми, їх класифікація та систематизація; узагальнення педагогічного досвіду у сфері музично-педагогічної освіти; моделювання. Серед *емпіричних методів*: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, метод експертної оцінки, метод ранжування, проєктивні методи, педагогічний експеримент для перевірки ефективності запропонованої методики, методи математично-статистичної обробки експериментальних даних (критерій Фішера).

Організація дослідження. Наукове дослідження проводилося протягом 2008 – 2011 років у три етапи.

I етап (2008 – 2009 рр.) – теоретичне вивчення проблеми дослідження, аналіз філософської, психолого-педагогічної наукової літератури; встановлення вихідних теоретико-методологічних позицій; окреслення мети, завдань та основних методів дослідження; проведення констатувального експерименту з метою виявлення реального стану сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики.

II етап (2009 – 2011 рр.) – моделювання та проведення формувального експерименту, під час якого було апробовано оригінальну методику формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних навчальних закладах; апробація і публікація матеріалів.

III етап (2011 р.) – аналіз, систематизація та узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи; здійснення літературного та графічного оформлення дисертаційного дослідження; апробація і публікація матеріалів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- дано визначення поняттю «досвід музично-просвітницької діяльності» майбутнього вчителя музики і *розкрито* його зміст;

- *визначено* специфічні особливості й *розроблено* компонентну структуру, показники та критерії оцінювання, рівні сформованості досліджуваного феномену;
- *обґрунтовано* положення про необхідність оволодіння студентами досвідом музично-просвітницької діяльності, який виступає невід’ємною складовою фахової підготовки та передумовою вдосконалення педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики;
- *розроблено і теоретично обґрунтовано* організаційно-методичну модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики та *впроваджено* поетапну методику формування означеного феномену в сучасну практику навчання та виховання.
- *дістало подальшого розвитку* використання в педагогічній практиці комплексу специфічних функцій музично-просвітницької діяльності.

Практичне значення дослідження визначається його спрямованістю на вдосконалення фахової підготовки студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів і полягає у розробці та впровадженні в практику методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності вчителя музики, яка забезпечує її оптимізацію в процесі фортепіанної підготовки. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані: у практиці вищих навчальних педагогічних закладів, педагогічних училищ та коледжів; в курсі «Методика музичного виховання»; студентами під час проходження педагогічної практики; вчителями музики загальноосвітніх шкіл на уроках та позаурочних заняттях.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювались та позитивно оцінені на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, кафедри фортепіано Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького. А також на *Міжнародних* науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009, 2011), «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітополь, 2009,

2010), «Актуальні проблеми мистецтва: історія, теорія, методика» (Мінськ, 2011) та *Всеукраїнській* відкритій конференції, присвяченій пам'яті А.Ф. Кречківського, «Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін» (Суми, 2011),

Результати дослідження впроваджено в навчально-вихований процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/3298 від 25 жовтня 2011р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького (довідка № 06/1767 від 30 вересня 2011р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка №83 від 30 вересня 2011р.) та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 2640 від 06 жовтня 2011р.).

Публікації. Результати дослідження опубліковано у 8 одноосібних публікаціях автора, з яких 5 статей – у провідних фахових виданнях з педагогіки.

Структура та обсяг дисертаційної роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (271 найменування, з них 3 іноземною мовою). Основний текст дисертації складає 198 сторінок, загальний обсяг роботи – 227 сторінок. Робота містить 9 таблиць, 7 рисунків, що разом із додатками становить 16 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ДОСВІД МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Просвітництво як феномен педагогічної діяльності

В умовах сучасної соціокультурної ситуації назріває гостра необхідність у винайденні якісно нових підходів до змісту освіти та переосмисленні професійних і соціальних функцій вчителя, його суспільного призначення. Адже саме перед школою та вчителями стоїть висока мета – сприяти духовному оновленню суспільства, культивуючи істинні цінності та ідеали в підростаючого молодого покоління. В цьому контексті особливо вагомим стає розкриття глибоко соціальної природи професії педагога та його ролі наставника і провідника загальної культури, що найяскравіше проявляється в безпосередньому виконанні ним просвітницьких задач.

Останнім часом в історично-педагогічній літературі широкого розповсюдження набули поняття «просвітництво», «просвітник», «просвітитель» особливо серед авторів, предметом дослідження яких виступає діяльність видатних представників педагогічної професії минулого та сучасності. Різні аспекти Просвітництва висвітлені в дослідженнях Т. Адорно, В. Зарвої, З. Каменського, О. Красюк, Д. Наливайка, І. Юдкін-Ріпуна, П. Шоню та ін. Однак, власне в педагогічній літературі дані поняття не знайшли достатнього визначення. Більш того, в багатьох авторитетних педагогічних словниках та енциклопедіях вони взагалі відсутні. За таких обставин актуальності набуває здійснення теоретичного аналізу феномену просвітництва, який би дав змогу конкретизувати сутнісні характеристики та роль даного явища в педагогічній науці.

Слово «просвітництво» має походження від сербського «просвета», що в перекладі означає «освянення». Етимологія ж слова «просвітництво» підводить до

його кореня «світло», яким ще за часів християнства на Русі позначалося не лише фізичне явище, а й в духовному розумінні таке світло, що преображає душу людини шляхом залучення її до пізнання високоморальних істин. Підтвердження цьому можна знайти в церковнослов'янській літературі, де «просвіщення» означає освячення, осяяння світлом знання, а просвіченою вважають просвітлену, облагороджену знаннями, очищену від усього дурного людину [31].

Слід зазначити, що в довідковій літературі існує певна термінологічна розбіжність у визначенні означених понять. Тобто водночас із терміном «просвітництво» використовується термін «просвітительство». Щодо співвіднесення згаданих термінів науковці поділяють різні позиції. Деякі, розділяючи ці поняття, вважають більш широким з них «просвітительство» (П. Берков), інші ж джерела – навпаки визнають «просвітительство» неповним варіантом Просвітництва, ідейною течією «вторинного» порядку (Велика радянська енциклопедія). [68]

У своєму дисертаційному дослідженні І. Мітус зазначає, що кожне з означених понять «має свої нюанси, тобто уявляється, що поняття «просвітительство» є апріорним і феноменологічним, а поняття «просвітництво» вже апостеріорним. Більш того, воно передбачає і процес, і результат» [127, 22].

Втім, чимало авторів визнають дані поняття рівнозначними, тотожними, синонімічними. Зокрема, в докторській дисертації В. Зарвої відмічається той факт, що у російсько-українських словниках термін «просветительский» (рос.) перекладається як «просвітній, просвітницький, просвітительський» [68, 14] і на думку дослідниці, з якою ми цілком погоджуємося, доцільним буде в подальшому дослідженні обмежитись одним, найбільш поширеним з цих двох надто близьких понять, а саме поняттям «просвітництво».

Власне термін «просвітництво» набирає статусу незалежної лексичної одиниці тільки у XVIII столітті, характерним моментом якого виступає «Доба Просвітництва» – явище не стільки у науково-технічному, скільки у суспільно-політичному та культурному житті західноєвропейських та північноамериканських цивілізацій. Уперше його вжили Ф. Вольтер, Й. Гердер, але остаточно він закріпився після виходу у 1784 році статті І. Канта «Що таке Просвітництво?». Кантівське

визначення Просвітництва як «вихід людини зі стану власного неповноліття» через «можливість користуватися власним розумом» розкриває його основний принцип – надання розуму статусу найвищої інстанції у рішенні всіх людських проблем, вільне користування ним для прогресивного перетворення суспільства. При цьому в роботі філософа Просвітництво набуває ознак самостійного мислення, а не звичайної заміни одних догматичних ідей іншими. У цьому розумінні І. Кант протиставляв просвітництву – просвітительство, наголошуючи, що це лише свобода користуватися власним інтелектом [247].

Уже на початку ХІХ ст. відбувається «розщеплення поняття просвітництва» (З. Каменський). Паралельно зі звичайним тлумаченням – як історичної епохи і антифеодальної ідейної течії формується нове його значення. Під просвітництвом розуміють прогресивну суспільну діяльність, метою якої є розповсюдження передових ідей і знань, розвиток освіти, а результатом – перетворення суспільства миролюбним напрямом [83].

З другої половини ХІХ ст. все більшого розповсюдження набуває підхід до розуміння «просвітництва» в значенні «душевної будови» і, разом з тим, як явища, що містить всю палітру проявів суспільної свідомості [184, 27]. Зокрема, у такому тлумаченні означений термін представлений у працях М. Гоголя. Відомий письменник підкреслював, що термін «просвітництво» найповніше розкриває свою суть у російськомовній трактовці, бо передає прагнення силою пізнання «просвітити» наскрізь усе існуюче. За його словами, «просвітити – не означає навчити або наставити, або освідчити, або навіть освітити, але всю наскрізь висвітлити людину в її силах, а не в одному розумі, пронести всю природу її крізь якийсь очищувальний вогонь» [40, 248-251]. Слід звернути увагу на те, що у багатьох творах видатних майстрів писемності й поезії саме зі світлом, вогнем асоціюється образ вчителя.

Цікавою постає точка зору В. Даля, який вбачав в просвітництві діалектичне поєднання розуму та серця. За його тлумаченням, «просвіщати, просвітити когось – дарувати світло інтелектуальне, наукове і моральне, навчати істинам і добру; навчити розум і серце», а «Просвітництво – це світло науки і розуму, що зігрівається

чистою моральністю; розвиток інтелектуальних та духовних сил людини» [51, 508]. Дані визначення ідентично відтворюють змістове наповнення педагогічної діяльності, відбиваючи дві константні складові її мети – інтелектуальну та духовну.

Для виявлення змісту, сутніх характеристик, місця та ролі просвітництва у педагогічній науці необхідно звернутися до історико-педагогічного аналізу виникнення і становлення даного феномену, ідей та діяльності видатних вітчизняних і зарубіжних його представників.

Отже, зародження просвітницьких ідей відбувалося ще у філософських системах давньогрецьких мислителів. У творах Платона, Аристотеля, Сократа містилось чимало думок з приводу просвітництва як соціального явища, спрямованого на суспільно-економічний і культурний розвиток життя громадян. Зокрема, Платон у своєму трактаті «Закони» наголошував на визначальній ролі виховання у становленні досконалої людини-громадянина. Багато уваги приділяв моральному вихованню людини й Аристотель. У його відомому трактаті «Політика» простежується ідея загальної освіти, завданням якої є формування людської здібності та прагнення до сприймання культурних цінностей. У працях Сократа шлях виховання, залучення людини до знань, добродіяння визнаний шляхом перетворення всього суспільства [169].

Відмітимо, що не випадково XVIII століття називають «епохою Просвітництва», епохою розуму і світла, відродження наук і мистецтв. Адже характер просвітницької епохи виявляється у впевненості щодо могутності і безмежності можливостей людського розуму та вірі у науковий прогрес, що виступає умовою загального економічного і соціального благополуччя. Як зазначає у своїй роботі В. Кремень, «найважливішою рисою Просвітництва є поворот до людини, прагнення шляхом розумних настанов позбавити людей страждань, встановити рівність, справедливість, свободу, братерство тощо» [102, 187].

Як свідчить аналіз наукових літературних джерел, просвітницький світогляд об'єднав представників різних соціальних верств і професій та знайшов яскраве відображення у філософії, науці та мистецтві. Серед його багатьох типових характеристик слід окремо виділити відмову від багатовікових уз середньовічної

свідомості, одним із головних показників якої стає заміна теоцентризму антропоцентризмом.

Представники просвітницького руху вірили у високе покликання людини і саме ця позиція перегукується з гуманістичними традиціями доби Відродження. Людина, звільнена від тисків релігійної гріховності власної природи, набуває в цей час монументальної значущості та стає центром просвітницької ідеології. Саме у просвітницьку епоху головними причинами людських мук і страждань визнають нахабство, мракобісся, релігійний фанатизм. Зокрема, у праці «Діалектика Просвітництва» М. Хоркхаймера та Т. Адорно зазначено, що «програмою просвітителів було рятування світу від чарів; вони мали намір розвіяти міфи та за допомогою наукових знань цілком змінити людську уяву» [247, 455].

За думкою Т. Румянцевої, Просвітництво, будучи закономірною сходинкою в культурному розвитку будь-якої держави, що прямує до індустріалізму, незалежно від національних особливостей його прояву у тій чи іншій країні, містить цілий ряд загальних рис. Серед таких дослідниця виділяє:

- раціоналізм, що означає віру в необмежені можливості людського розуму;
- історичний оптимізм, віра у прогрес науки і суспільства, у наявність єдиних цілей історичного розвитку;
- демократизм, пов'язаний із необхідністю залучення до культури і знання широких верств населення [148, 555].

Дійсно, протягом усієї епохи Просвітництва принцип пріоритетності раціонального незмінно та твердо закріпився у концепціях і теоріях її прибічників. Насамперед, у них сповідувався «культ розуму», який наділяли властивостями перетворювальної сили щодо всієї системи суспільного та духовного життя громадян. Виключно всі процеси навколишньої дійсності проходили крізь призму оцінної діяльності розуму, оскільки його вважали саме тим «світлом», що просвічує і прояснює суть безмежного різноманіття природних явищ.

За думкою мислителів того часу, саме розум був характеристикою всього людського роду. Тобто вважалось, що людина від природи розумна і це надає їй змогу вільно користуватися власним розумом у процесі пізнання довколишнього

світу та у пошуку істини [68; 100; 102; 174]. Тож стає зрозумілим, що розум виступав у ролі найважливішого специфічного «інструменту» пізнання, одним із засобів регулювання людських відносин і головним критерієм істинності.

Серед інших ознак, що характеризують просвітницький світогляд, С. Перевезенцев відзначає нове бачення світу, звільнене від релігійних постулатів, марновірств і моральних забобонів. Дослідник відмічає, що при цьому існування самого Бога, Божественної волі не заперечувалося, але трансформувалося у певну надприродну силу – організуючий Розум, першопричину всього суцього. Отже релігійність як явище збереглося, але змінилося його змістове наповнення [174].

Зазначимо, що згодом представників цього доволі суперечливого, неоднорідного і разом з тим міцного ідейного руху почали вдостоювати почесним званням «просвітник». У широкому ж розумінні просвітниками або прибічниками Просвітництва називали всіх видатних розповсюджувачів знань у широких колах народу або його обізнаної частини [247].

Неможливо не підкреслити безмежної віри представників Просвітництва в перетворювальні можливості освіти. Саме освіті вони відводили провідну роль у прогресивному розвитку людства на засадах загального добра й справедливості. Передові люди того часу докладали чималих зусиль задля поширення знань серед усіх верств суспільства. У результаті чого знання, що раніше були надбанням лише вузького кола діячів науки, почало стрімко поширюватися, виходячи далеко за межі освітніх закладів. У такому процесі поширення передових ідей і знань просвітники вбачали рушійну силу розвитку суспільства.

Слід зауважити, що за тих часів просвітництво розумілося набагато ширше, ніж так, як його традиційно тлумачать у сучасних довідкових джерелах – «розповсюдження знань і освіти серед населення» [148; 151; 172; 239; 241; 242]. Дане визначення занадто вузько, обмежено та не повною мірою відбиває особливості означеного поняття. Адже згідно вищерозглянутих положень Просвітництво, окрім освітньої, охоплювало різні сфери духовного і громадянського виховання, а також сприяло встановленню «істинних» уявлень про світ, суспільство і людину на противагу «помилковим» середньовічним постулатам.

Принципова позиція, яку дотримувались просвітники, проявлялась у трактуванні знань як безцінного скарбу людини, завдяки якому ставало можливим винищення всього негативу з людського життя – від зла й омани, до кривди і несправедливості. Саме тому представники Просвітництва визначальну роль відводили вихованню й освіті у житті кожної особистості. А за головну ідею мали – вдосконалення людської природи та разом із нею людського суспільства через знищення нецтва, популяризації нового «правильного» виховання. Тож просвітники не тільки нещадно критикували залишки середньовічної освітньої системи, але й вносили до неї нові ідеї та принципи, намагаючись модернізувати, кардинально відновити її зміст і технології відповідно до соціальних змін, що відбувалися у суспільстві [100].

Треба також зазначити, що у багатьох джерелах навіть культуру Просвітництва позначають «виховною» культурою, оскільки центр її знаходився в сфері виховання та просвіщення. Тому вважається, що саме в ній слід шукати вихідні принципи навчально-виховних процесів.

Педагогічне мислення Просвітництва представлене сотнями імен видатних філософів, літераторів, державних і громадських діячів, які винайшли своєрідне, антропоцентричне бачення проблем освіти та виховання.

Безумовно, одними з перших слід виділити представників французького Просвітництва, які внесли величезний вклад у розробку теорії і методики громадянського виховання. Серед діячів, з якими асоціюється епоха Просвітництва у Франції, зазначають Ж. Мел'є, Ф. Вольтера, Ш. Монтеск'є, Д. Дідро, Ж.Ж. Руссо, К. Гельвеція. Безсумнівно, усі вони відіграли важливу роль у розповсюдженні ідей французького Просвітництва, формуванні нових уявлень. Їхні просвітницькі погляди були спрямовані на розкриття змісту, визначення мети, виявлення найефективніших шляхів, форм, методів і засобів громадянського виховання.

У працях французьких енциклопедистів яскраво виражені просвітницькі тенденції – поширення освіти, «істинне» просвіщення суспільства і його перебудова згідно із людською природою. Зокрема, причину всіх людських нещасть К. Гельвецій вбачав у нецтві. Він наголошував, що перебороти своє положення і

вийти з нього люди зможуть лише завдяки освіті, лише шляхом поступового поширення знань серед народу, що неодмінно позначиться на подальших соціальних процесах. Особливої уваги К. Гельвецій надавав постаті вчителя. Для нього це, перш за все, освічена людина. Саме тому він наголошував на необхідності підготовки освічених вчителів, вихователів і наставників для шкіл, вважаючи це «справою держави» [38; 184].

У працях Ш. Монтеск'є, зокрема у творі «Дух законів», висунута ідея виховання на засадах конституційної держави, неприйняття монархії, заміни існуючої на той час станової шкільної системи на систему національної демократичної загальної освіти [184].

Натомість у своїх трудах Ж.Ж. Руссо покладав головні сподівання на розвиток духовності й людської моральної свідомості [184].

У Ф. Вольтера хоч і немає розгорнутої виховної програми як у Ж.Ж. Руссо і К. Гельвеція, але в багатьох його творах висвітлено окремі думки стосовно виховання та навчання.

Зазначимо, що сучасні дослідники відмічають наявність суперечливості між просвітницькими концепціями французьких просвітителів, яка виявляється у постійних коливаннях між індивідуальним і суспільним, що згодом призводить до переосмислення людини — як істоти не лише природної, а ще й суспільної [184]. Однак, не дивлячись на те, що погляди К. Гельвеція, Ф. Вольтера, Ш. Монтеск'є, Ж.Ж. Руссо, а пізніше педагога-демократа І. Песталоцці можливо розходились у деяких питаннях, вони були єдині у найголовнішому — освіта та виховання визначають розвиток кожного громадянина і всієї держави у цілому, тому вони повинні бути загальнодоступними, незалежно від соціального походження, рівня достатку й інших можливих відмінностей [184].

Новаторством і реформаторським духом пройнялись не лише педагогічні, а й естетичні погляди просвітників, які знайшли яскраве втілення у різних художніх напрямках літератури, образотворчого мистецтва та музики. Зокрема, нова система естетичних суджень Ж.Ж. Руссо і Д. Дідро щодо завдань музично-драматичного мистецтва стала поштовхом у здійсненні оперної реформи К. Глюка, яка базувалась

на єдиних еталонах краси для всіх творів мистецтва, а саме — простоті, правдивості та природності. Окрім цього суспільно-політичні, етико-естетичні прояви просвітницького світогляду також стали своєрідним підґрунтям формування віденської класичної школи, яскраві зразки якої представлені творчістю Й. Гайдна, В.А. Моцарта та Л.В. Бетховена.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, слід підкреслити, що французьке Просвітництво, у порівнянні із попереднім середньовіччям, дало світу принципово новітні установки відносно процесу виховання та навчання. Одна з них покладена в основу принципу французьких просвітників – рівноправності людей щодо знань і освіти, незалежно від фізичної, расової належності та походження. Даний прогресивний педагогічний принцип заклав передумови виникнення і розвитку гуманістичної, демократичної педагогіки.

Достатньо пізно – з середини XVIII ст. - просвітницький рух поширюється у Німеччині. Його прибічники активно боролися за права людини та філософію, що спирається на розум. Характерною рисою даного періоду стає компроміс між знанням і вірою, між наукою і релігією. Найяскравішими представниками, блискучими мислителями німецького Просвітництва вважають Г. Лессінга, Й. Гете, Й. Шиллера, Й. Гердера, які «здійснили великий вплив та по суті підготували ґрунт для великих ідеалістичних систем Канта, Фіхте, Шелінга і Гегеля» [148, 555]. Всі вони відстоювали право людей на свободу мислення, вільний розвиток національної культури і мови. Відзначимо, що ідея національної єдності німецького народу входила до числа пріоритетних у прибічників німецького Просвітництва.

Особливий внесок у розвиток педагогічної науки зробили німецькі педагогі-просвітники Й. Кампе, Ф. Вольф, І. Базєдов. Вони намагалися наблизити сучасний зміст освіти до змінених умов суспільного життя. Серед основних положень, яким вказані педагогі-просвітники надавали особливого значення, були положення про: вирішальну роль впливу навколишнього оточення на виховання особистості, пошук відповідності між вихованням і людською природою, винайдення та врахування природних нахилів дитини [184].

Англійське просвітництво у педагогічній галузі представлено іменами Дж. Мільтона, У. Петті, Дж. Локка, Д. Беллерса, Дж. Прислі. Проблема морального виховання людини в їх працях здобула статусу стрижневої. Серед багатьох міркувань означених діячів-просвітників слід відмітити думку про людину, яка має прагнути до морального вдосконалення шляхом усвідомлення понять «добро», «благодійність». Ще однією загальною позицією англійських просвітників стало бачення виховання молоді в дусі працелюбства, розумного аскетизму та всебічної підготовки до труднощів у змінених життєвих реаліях [184].

Найвідомішими представниками американського Просвітництва вважаються Дж. Вашингтон, Т. Джефферсон, Б. Франклин, Т. Пейн. Домінуючими в їх ученнях виступали положення про рівність людей від народження та перетворення суспільства на основі розуму, гармонії і миру шляхом подолання нещастя. Велику увагу прибічники американського Просвітництва приділяли проблемі створення системи освіти для небілого населення, а розповсюдження знання серед народу вони вважали запорукою та надійним підґрунтям людського благополуччя [184].

Раціоналістична філософія західноєвропейського Просвітництва відіграла значну роль у розвитку передової суспільної думки, духовної культури багатьох країн світу, не виключенням серед них є і слов'янські держави.

Зокрема, в Росії проблема розповсюдження елементарних знань, освіти серед населення у період XVI – поч. XVII ст. вирішувалась переважно у монастирях, церквах так званими «майстрами грамоти» – д'яками або «мирськими» особами, основною чи додатковою професією яких було навчання дітей письму та читанню. Хочеться відмітити, що такі майстри грамоти почали з'являтися ще у XII ст. в Київській державі та згодом здобули значного розповсюдження.

Для Росії XVII століття стає початком формування освіти, фундамент якої був закладений реформою Петра I, що мала не лише політичний, а й глибоко просвітницький характер. У цей період зростає загальний рівень грамотності населення завдяки відкриттю начальних, елементарних шкіл, першого вищого навчального закладу царської Росії – Слов'яно-греко-латинської академії (1679 р.), розвитку книгодрукарства тощо [184].

Значний внесок у розвиток російської освіти цього періоду належить прибічникам петровської реформи, зокрема Ф. Прокоповичу. Будучи православним священиком, він сприйняв і збагнув усю необхідність втілення ідей західноєвропейського Просвітництва у педагогічній свідомості та освітній практиці держави. Намагався реалізувати власні педагогічні задуми, серед них – надання наукового характеру процесу навчання, широке використання наочності, розширення кола предметів, обов'язкова наявність бібліотек та інше [184].

Неможливо не оцінити величезний вклад у розвиток педагогічної думки цього періоду геніального російського вченого, педагога, просвітника М. Ломоносова. Серед результатів його діянь в освітній галузі слід назвати розробку змісту, методів і ведучих дидактичних принципів російської освіти, створення численних шкільних підручників. Педагогічні ідеї М. Ломоносова знайшли своє продовження у працях багатьох з його соратників, послідовників та учнів, зокрема, М. Поповського, А. Барсова.

Надалі, за часів правління Катерини II, у сфері виховання та освіти відбулися суттєві перетворення. Серед її дій, спрямованих на педагогічну науку були: підвищення питань виховання та просвітництва у ранг першочергових у суспільній свідомості; проголошення нових цілей виховання, базованих на національних російських традиціях, на відміну від бездумного копіювання іноземної культури; стимулювання розвитку різних форм просвітництва, починаючи від театру та закінчуючи народними училищами. Саме Катерина II залучала до реформаційного процесу освітньої сфери багатьох з відомих гуманітаріїв європейської культури та видатних діячів Росії, зокрема, І. Бецкого, Ф. Янковича, М. Новікова, діяння яких залишили неповторний просвітницький відбиток в історії розвитку суспільно-педагогічного руху Росії. Так, зусиллями І. Бецкого було вдосконалено роботу багатьох навчальних установ та організовано цілий ряд спеціальних навчально-виховних закладів, серед яких перший жіночій навчальний заклад в Росії – Смольний інститут шляхетних дівчат. Під керівництвом же Ф. Янковича створювались народні училища, в яких надавали елементарну освіту (у малих) та здійснювали підготовку вчителів (у головних). Просвітницька діяльність

М. Новикова була представлена іншою формою просвітництва – видавничою справою. Він випускав дитячі журнали, підручники, газети, просвітницьку літературу, педагогічні статті («Про виховання та наставляння дітей», «Про ранній початок навчання дітей»). Фундаментальна ідея його публікацій – подолання нахабності, одержання повноцінної освіти та виховання як єдиного шляху до найвищої людської моральності.

Період розквіту російського Просвітництва припадає на другу пол. ХІХ ст.-початок ХХ ст., на час могутнього суспільно-педагогічного руху. Педагогіка цього періоду набирає ознак найяскравішого явища в історії світової педагогічної думки і представлена блискучими працями В. Белінського, О. Герцена, М. Гоголя, О. Добролюбова, Ф. Достоєвського, Л. Толстого, К. Ушинського, М. Чернишевського та їх послідовників. Ідеї колосальної ролі просвітництва у зміні суспільства і людини, бачення головної мети виховання у формуванні високоморальної особистості з широким інтелектуальним діапазоном, домінуючий принцип «народності» об'єднує роботи цих видатних просвітників. Також ними розроблені та обумовлені нові моделі навчання та виховання з притаманними їм принципами гуманізму, особистісного підходу, пріоритету виховання тощо [184].

Звісно, новітній світогляд епохи Просвітництва залишив відбиток та знайшов своїх послідовників і в іншій могутній слов'янській державі – Україні. Однак, як відмічалось раніше, просвітницькі паростки з'явилися тут набагато раніше. Ще за часів прийняття християнства у Київській Русі поняття «просвітництво» і «просвітник» ототожнювались із служителями монастирів і храмів, д'яками, священиками, одним словом, із людьми, наближеними до книг. Завдяки особливостям своєї діяльності (мається на увазі проповідництво) вони мали добрий взаємозв'язок із народом, завдяки чому успішно виконували свою «просвітницьку місію». Також, вже у Х-ХІІІ століттях у започаткованих училищах, школах при церквах та монастирях такі майстри грамоти виконували функції перших учителів «книжного вчення». Зокрема, один з найвизначніших духовних просвітників того часу – перший митрополит святий Михаїл зазивав і наставляв учителів здійснювати

свої педагогічні діяння з любов'ю до дітей, без будь-яких покарань і проявів гніву, закликав до відкриття училищ у Києві та інших містах держави.

Безсумнівним показником раннього просвітництва в Україні є наявність цілого ряду рукописних зібрань XI-XII ст., серед яких чимало педагогічних посібників і текстів педагогічного змісту. Це дидактичні збірки «Ізборник» Святослава, «Златоструй», «Златоуст», «Ізмарагд», які включали фрагменти творів Сократа, Демокрита, Аристотеля та надавали допомоги в опануванні елементарних знань, підвищенні загального рівня освіченості людей. Взагалі, педагогічна література цього часу містить велику кількість порад стосовно виховання дітей у дусі благочинства, поваги до батьків і старших. Разом з цим у ній існують поради для батьків щодо забезпечення морального та розумового розвитку дітей, їхнього фізичного здоров'я, застосування тілесних покарань, суворості та лагідності у вихованні. Яскравим прикладом одного з таких «порадників» XII ст. є «Повчання князя Володимира Мономаха дітям».

Надалі розповсюдження просвітництва відбувається в результаті активного виникнення у різних містах братств – об'єднань учителів, друкарів, видавців, літераторів, які піднімали свідомість народних мас та вели завзяту боротьбу проти національних і релігійних тиснень населення. При братствах відкривались друкарні, школи, де викладання предметів проходило обов'язково державною мовою.

У подальшому, шляхом об'єднання Київської братської школи із Лаврською школою був створений перший вищий навчальний заклад України – Києво-Могилянська колегія (1632 р.), що пізніше здобула титул і права академії. Усі фундаментальні принципи епохальної ідеології XVIII ст. (гуманізму, демократизму, всебічного розвитку особистості) знайшли втілення у Києво-Могилянській академії – головному осередку всеукраїнського просвітництва. Саме Києво-Могилянська академія, названа на честь свого проректора митрополита Петра Могили, в цей період стала головним освітнім і науковим центром, розплодком духовного просвітництва для всієї України. На лекціях багатьох викладачів академії (насамперед Ф. Прокоповича, С. Калиновського, М. Козачинського, Г. Кониського) відбувалося знайомство студентів із передовими ідеями Просвітництва, Нового

часу. Багато випускників академії досягли значних успіхів у різних галузях – починаючи від медицини та закінчуючи музичним мистецтвом, в їхньому числі – Г. Сковорода, П. Гулак-Артемівський, М. Березовський, А. Ведель. У цьому вищому навчальному закладі здобули освіту 21 ректор і 95 професорів Московської академії, а також багато звичайних учителів. Дані факти підтверджують виконання Києво-Могилянською академією важливої просвітницької задачі – виховувати та готувати національні кадри. Згодом за зразком Києво-Могилянської академії було організовано подібні навчально-виховні заклади у Чернігові, Харкові, Переяславі [120].

XVIII століття в історії української педагогічної думки позначається епохою новаторських педагогічних ідей, творчою, просвітницькою діяльністю видатних філософів, літераторів, державних і громадських діячів та, в першу чергу, асоціюється з ім'ям відомого мислителя Г. Сковороди. Ще за життя філософу присвоїли титул «мандрівного «народного університету й академії». У своїх проповідях, притчах і байках він завзято критикував схоластичне навчання, закликав до морального саморозвитку та пошуку істини. Серед його просвітницьких ідей була ідея однакової освіти як для жінок, так і для чоловіків. Як зазначає у своїй книзі «Григорій Сковорода – музикант» О. Шреєр-Ткаченко, «його твори закликали до самовдосконалення, оздоровлення людського суспільства, ...викривали й бичували потворні риси в ньому, виливали вічну печаль і тугу людини за прекрасним, істинним, справедливим...» [258, 17].

Педагогічні думки Г. Сковороди відрізнялись новаторством. Наприклад, ідея «природного виховання» з'явилась ще за декілька років до того, як вона була представлена у романі «Еміль» Ж. Ж. Руссо. Вивчаючи творчість філософа, стає зрозуміло, що вона несе у собі не лише величезний педагогічний потенціал, а й виступає взірцем, вершиною давньоукраїнської літератури. Ідеї свободи, справедливості, соціальної рівності, духовної краси людини, палкі мрії бачити в Україні людей «із гарячим серцем» та «світлим розумом» — такі загальні напрями спадщини видатного мислителя-патріота [120; 258].

Педагогічна думка в Україні в другій пол. XIX ст. представлена діяльністю демократів-просвітників - І. Франка Т. Шевченка, Л. Українки, П. Грабовського, М. Драгоманова, М. Костомарова, П. Куліша, М. Максимовича та багатьох інших.

Так, у віршах, публіцистичних і художніх творах та листах Т. Шевченко міститься чимало корисних думок стосовно виховання і навчання. Критикуючи політику царизму в галузі освіти, методи та зміст навчання (приміром, безглузде заучування текстів з церковнослов'янських книг), він мріяв про справжню народну школу, в якій учні здобували б глибокі знання і виховувались в дусі свободи. Втілюючи давнішу мрію про загальнодоступність підручників, Т. Шевченко створює свій «Буквар». Слід підкреслити, що особливе місце в його педагогічних роздумах відводиться вчителю-вихователю, священним обов'язком і метою життя якого, на думку поета, було безоглядне служіння народу. Педагогічні ідеї Т. Шевченка яскраво висвітлені в його творах «Наймичка», «І мертвим, і живим...», повісті «Княжна», «Прогулка с удовольствием и не без морали», в «Щоденнику» та інших, які помітним чином вплинули на формування подальшої педагогічної думки в Україні [120].

Послідовником просвітницьких ідей Т. Шевченка вважав себе П. Куліш. На жаль, інформації щодо його освітньої діяльності майже не існує. Однак, слід зазначити, що велику цікавість сучасники проявляють до створеної ним «Граматики». Це зумовлюється унікальністю даного твору, яка проявляється в його універсальності – він водночас є і букварем, і підручником з арифметики, і читанкою, і посібником зі спрощеним правописом [120].

Звертаючись до творчості української поетеси, суспільної діячки, високої цінительки передового виховання Л. Українки, треба відмітити, що окреме місце у ній відведено темі праці, трудовому вихованню дітей. Просвітницька діяльність поетеси проявилась у прагненні вирішити питання освіти для дорослих за рахунок організації колективних народних читань, а також у створенні підручника під назвою «Стародавня історія східних народів», високо оціненого сучасниками, зокрема В. Струманським. Л. [120].

Натомість, революціонер-демократ П. Грабовський мету виховання вбачав у розвитку нової людини – людини-борця. За його переконанням, саме в просвітництві, розповсюдженні науки та загальнодоступній освіті знаходяться ті головні відправні точки, які допоможуть підняти народ до боротьби проти самодержавства, до зрушень у суспільному становищі. У своїх творах і листах до друзів П. Грабовський приділяє значну увагу народній освіті та вихованню дітей, критикує існуючу шкільну систему, підкреслюючи низький рівень викладання дисциплін вчителями-священиками, пише про жалюгідний стан шкіл і тяжке матеріальне становище вчителів, закликає інтелігенцію боротися за демократизацію шкіл [120].

Одним із видатних представників революційно-педагогічної думки України кінця XIX – поч. XX ст. був І. Франко. В складі його величезного творчого спадку (художні твори, праці з літературознавства, філософії, статті політичного характеру) понад 100 наукових праць, присвячених вихованню дітей та молоді. В них письменник аналізував зміст і методи навчально-виховної роботи різних шкіл, приділяючи велику увагу постаті вчителя, історії народної освіти та школи, особливо історії становлення вищої і шкільної освіти України. На його думку, метою виховання повинно бути формування всесторонньо розвиненої особистості, готової як до розумової, так і фізичної праці [120].

Досить помітною постаттю в історії вітчизняної науки, культури і народної освіти був визначний просвітитель, педагог, вчений, енциклопедист І. Максимович, який у своїй педагогічній справі продовжував традиції, ідеї Г. Сковороди. Він був переконаний у пріоритеті розуму та здатності кожної людини розкрити своє природне обдарування. Просвітник наголошував на необхідності виховання патріотизму та поширенні освіти серед населення. Серед педагогічних позицій, яких він дотримувався, були: підтримка активності вихованців, стимулювання їхньої самостійності, спонукання до самоосвіти. Особливе ставлення І. Максимович проявляв до народних учителів, вболіваючи за їхню долю [120].

Заслужують на окрему увагу діяння М. Пирогова, постать якого назавжди залишиться не лише у хроніках медичної науки, а й педагогічної. Зокрема, він

сприяв поліпшенню організації навчально-виховного процесу Київського університету, виступав із щирою підтримкою ідей жіночої освіти, схвалював ініціативу студентів університету щодо відкриття недільної школи у Києві. Його педагогічні міркування висвітлено у ряді статей («Питання життя», «Бути чи здаватись», «Школа та життя» та ін.), а також у суто педагогічних творах – «Про методи викладання» і «Про публічні лекції з педагогіки». Він закликав усіх фахівців педагогічної справи «шукати та буди людиною», тобто наголошував на саморозвитку та самовдосконаленні вчителів. Постаць М. Пирогова до сьогодні залишається взірцем відданого служіння справі народної освіти [120].

Неможливо не згадати ім'я С. Русової, життя і діяння якої були та залишаються зразком служіння українському народові. Величезну цінність мають її теоретичні дослідження [202; 203; 204], в яких аргументовано наукові засади педагогіки, обумовлено ідею державотворчої ролі школи, освіти та національного виховання, показано визначну роль художнього слова і книги у просвіті народу, національно-патріотичному й естетичному вихованні підростаючого покоління. Найбільш викристалізована у науковій спадщині С. Русової ідея нової української школи, найголовнішими ознаками якої діячка вважала українознавче спрямування змісту навчання, превалювання рідної мови, географії, краєзнавства, історії України. Саме така школа, за її переконанням, виступає важливим чинником формування свідомого громадянина, джерелом вільного розвитку творчих сил дитини.

У багатьох висловах С. Русової знаходимо яскраве підтвердження наявності зв'язку педагогічної діяльності із просвітництвом. Приміром, викладаючи думки стосовно значення народних учителів, вона пише: «...крапля за краплею проливають вони світло знань у темні голови, розсівають темряву забобонів і марновірств віковичної розумової сплячки, пробуджують у людях, що звикли бачити в собі лише робочу силу, людські почуття, мало-помалу відновлюють усвідомлення людської гідності і нагадують забуті заповіді християнського вчення» [207, 101]. А власне народного вчителя С. Русова називала «справжнім просвітянином», «від успіху роботи якого залежить рівень нашого добробуту» [207, 102].

Єдиним займенником для педагогічної творчості вищезгаданих діячів-просвітників є прагнення до перебудови освіти згідно з національними традиціями, гуманістичними, демократичними ідеалами, українським менталітетом і палке бажання якомога більше розширити кордони доступу до знань простому люду. Ці педагогічні ідеї не втратили актуальності й сьогодні. Багато з них дістали глибокого усвідомлення, модернізації та подальшого застосування у практиці сучасних педагогів, вихователів і керівників шкіл.

Зауважимо, що у досягненні вищевказаних гуманістичних ідеалів незаперечного значення набуває всезагальне виховання мистецтвом і залучення до його найкращих зразків широких верств населення. Як відомо, саме музичне мистецтво серед усіх інших видів мистецтв відіграє найвищу роль у вихованні особистості, оскільки діє через емоційне осягнення сутності явищ світу. Воно впливає на психічно-емоційний стан, ціннісно-орієнтаційну сферу, рівень розвитку духовності, інтелект, одним словом, на внутрішній світ людини, змінюючи його на краще. Тож стає зрозумілим, що просвітництво у музичній сфері як суспільне явище, що суттєво впливає на розвиток окремої особистості, уможливорює позитивне перетворення суспільства взагалі.

Становлення й розвиток музичного просвітництва представляє окрему ланку в історії музичної педагогіки та тісно пов'язане із діяльністю тих музикантів, які заклали основи загальної музичної освіти. Їх ідеї мали яскраво виражену гуманістичну, демократичну тенденцію. У системі сучасних педагогічних теорій ці ідеї актуалізувались і здобули нової значущості та забарвлення, слугуючи невичерпаним джерелом корисних думок для представників музично-педагогічної освітньої галузі сьогоденності. Адже у теперішній час питання широкого залучення суспільства до музичної культури тісно пов'язується із суспільним обов'язком кожного працівника музично-педагогічного напрямку, що потребує від нього чіткого усвідомлення необхідності у популяризації та пропаганді музичного мистецтва.

У своїй книзі «Очерки з історії фортепіанної педагогіки» С. Грінштейн пише про те, що цілі музичного виховання у педагогічній теорії формуються під впливом ідей англійського та французького просвітництва, німецької ідеалістичної філософії

й етики. Такий вплив просвітництва на музичну педагогіку, на думку авторки, позначився перш за все у тому, що вперше в історії до неї проникають ідеї масового музичного виховання. С. Грінштейн також зазначає, що гуманістичні ідеї просвітництва не тільки сприяли розробці цінних педагогічних ідей, а й заклали основу тієї демократичної традиції, яка слугувала підґрунтям передової педагогіки подальшого часу [46].

Якщо звернутися до історії музичної педагогіки, то можна констатувати той факт, що у перші десятиліття XIX ст. ідеї про загальну елементарну музичну освіту набувають широкого суспільного резонансу. Просвітницькі тенденції пронизують діяльність найвідоміших музичних діячів, а характерною тезою цього часу стає визнання музики засобом загального виховання всіх людей.

У широких колах музикантів руської класичної школи даного періоду розповсюдженими стають переконання про необхідність прогресивного виховання слухацької аудиторії, а також розуміння правомірності вимог щодо загальної музичної освіти. Ці просвітницькі ідеї знайшли своє відображення в діяннях відомих композиторів-класиків, зокрема М. Глінки, О. Даргомижського, П. Чайковського, С. Танєєва, М. Римського-Корсакова, О. Серова та інших, адже майже кожен із них, окрім композиції, також займався педагогічною справою. І оскільки педагогічна діяльність вказаних музикантів була частиною суспільного життя, то вони намагалися створювати музику з розрахунком на розуміння її широкою аудиторією.

Період з другої половини XIX — початку XX ст. тісно пов'язаний із суспільно-педагогічним рухом, який позначився суттєвою інтенсифікацією освітніх процесів у музичній галузі. Даний період характеризується активною діяльністю вчителів, музикознавців, музикантів, інтелігенції й інших соціальних сил, спрямованою на формування та організацію різних суспільних об'єднань із питань музично-естетичного виховання: музичних товариств, музичних з'їздів, музичної журналістики тощо.

Діяльність музичних товариств і просвітницька спрямованість музичної журналістики надзвичайно стимулювали розвиток та розповсюдження музичної освіти у суспільстві. Цьому ж сприяла й музично-видавнича діяльність. Різні прояви

та форми музичного просвітництва залучали до музики суспільство, збільшуючи рівень музичної культури та підвищуючи роль музики у громадському житті. Завдяки цьому, безсумнівно, поширювалася кількість осіб, яких можна було назвати музично-освіченою публікою [32].

Окрім ефективності музично-видавничої справи, слід зазначити, що просвітницька активність музикантів з однієї сторони та запити різних верств населення з іншої спричиняють виникнення широкого кола культурно-просвітницьких заходів і різних форм музичної пропаганди, які відіграли велику роль у розвитку музичного життя того часу. Це, насамперед, російське музичне товариство (РМТ), безкоштовна музична школа (БМШ), творче співтовариство «Могуча кучка». Багато з видатних композиторів (О. Бородин, М. Балакірєв, Ц. Кюї, П. Чайковський, М. Римський-Корсаков та ін.), що входили до вказаних товариств, таким чином реалізовували свою просвітницьку програму – робити класичну музику доступнішою для широкої публіки.

Одним з яскравих діячів-просвітників цього періоду був В. Стасов. Критикуючи постанову музичного навчання в консерваторії, він наголошував на тому, що випускниками її стають музиканти-ремісники далекі від завдань музичного виховання. Тому він активно виступав за народність і демократизм музичного мистецтва [184].

Так само, до необхідності піднімати музичну культуру зазивав і відомий критик О. Серов. За головну мету музичного просвітництва він ставив навчання слуханню музики, розуміння її засобів виразності та здатність глибоко насолоджуватися мистецтвом. Силу мистецтва критик вбачав у «впливі краси, прекрасного на тілесні та душевні властивості людини» [184, 13].

Страсним популяризатором музики був В. Одоевський, вважаючи, що ніде так яскраво не втілюється характер народу, як у музиці. Він наголошував на тому, що художній елемент у житті народу має важливе суспільне, моральне і навіть політичне значення, тому таким необхідним стає широке розповсюдження музики [184, 12].

Як і інші передові музиканти, А. Рубінштейн керувався в своїй діяльності прагненням до демократизації музичної культури, палким бажанням сприяти подальшому її зростанню та розквіту. Видатний музикант розумів, що однією з найважливіших умов подальшого ефективного розвитку музичної культури стане широке розповсюдження музичного просвітництва. Але задля того, щоб зробити мистецтво доступним масам людей, необхідно було здійснити широку програму: ввести загальне й обов'язкове музичне навчання у школу, підготувати кваліфіковані кадри вчителів, розробити методiku музичного навчання, яка б задовольняла вимоги масового музичного виховання тощо. Вказане знайшло відображення в його реорганізаційному проєкті щодо масового музичного виховання дітей, який передбачав введення музичних занять в усі без виключення навчальні заклади – від народних шкіл до кадетських корпусів і гімназій. Однак практична реалізація подібних проєктів, на жаль, відбуватиметься лише у післяреволюційні роки, коли музично-естетичне виховання набуде масштабів завдань державного рівня.

Разом з тим А. Рубінштейн, усвідомлюючи необхідність у створенні постійних, регулярно функціонуючих, розрахованих на велику аудиторію концертних організацій, розпочинає «Університетські концерти». Дана концертна організація стає своєрідним осередком музичного просвітництва та несе у собі велику музично-просвітницьку місію. Вона представляла собою цикл із семи концертів, на яких демонструвались фортепіанні твори (у тому числі у виконанні А. Рубінштейна) від кінця XVI – початку XVII ст. до сучасних творів композиторів-класиків – М. Глинки, П. Чайковського, О. Лядова, кучкістів і самого А. Рубінштейна. Цей цикл, безпрецедентний за своїм масштабом у світовій практиці, характеризував А. Рубінштейна не лише як геніального піаніста з надзвичайно широким репертуаром, але й одночасно як невтомного, ініціативного та відданого своїй справі музиканта-просвітника [32].

Післяреволюційний період, що характеризувався загальним підйомом і високою культурно-просвітницькою активністю інтелігенції, породжує нові форми залучення широких мас населення до музичного мистецтва. Це період відкриття Народних шкіл музичного просвітництва у Москві та Петрограді, в яких перед

викладачами (Б. Асаф'євим, В. Каратигінім, Л. Ніколаєвим, В. Софроніцьким) стояла нелегка задача – надати всім бажаючим можливість навчитися розумінню музичного мистецтва, стати музично освіченими особами й оволодіти здобутками музичної культури [187].

Не менш важливу роль у розвитку передової музично-просвітницької педагогіки зіграло відкриття Народних консерваторій за ініціативою передових діячів музичної культури. Зокрема, організації Московської Народної консерваторії сприяли С. Танєєв, Б. Яворський та інші. Народні консерваторії сприяли народному музично-естетичному вихованню, виконуючи своє головне призначення – впроваджувати музичну культуру у широкі пласти населення шляхом загальної музичної освіти [187]. Діяльність цих закладів у подальшому отримала своєрідне продовження у роботі вищих навчальних закладів нового типу – інститутів культури (50-70 рр.), які, в свою чергу, зробили значний вклад у процес залучення до музичного мистецтва широких рядів публіки.

Такі процеси удержавлення консерваторій, музичних шкіл, а також перенесення акценту зі спеціальних шкіл на загальноосвітні, вказувало на ознаки просвітницького напрямку музичної освіти. Саме у цей час була окреслена проблема підготовки вчителя музики як організатора всього музичного життя школи, як наставника та просвітника. Тож цілеспрямована підготовка педагогів-музикантів, лекторів, музичних критиків, музикознавців, виконавців – усіх провідників музичної культури, стала уособленням просвітницького напрямку нової системи освіти.

Так, у післяреволюційні роки ідея масового залучення населення до світових цінностей та музичної культури сприяла появі нової спеціальності – лектора-музикознавця. Живе пристрасне слово лектора про музику стає провідним засобом просвітницького впливу на слухацьку аудиторію.

В означений період спостерігається значна політизація музично-лекційної діяльності, що призводить до поступової заміни суті поняття «пропаганда», яке почали розуміти, в першу чергу, як політичну форму просвітництва.

Стосовно музичної пропаганди, слід зазначити, що, не дивлячись на певну змістовну та цільову спорідненість понять «просвітництво» і «пропаганда», в працях багатьох дослідників вказано їх принципові розбіжності.

Під пропагандою (від лат. *propaganda* – те, що належить поширенню) розуміють популяризацію і розповсюдження політичних, філософських, релігійних, наукових, художніх та інших ідей у суспільстві за допомогою усної мови, засобів масової інформації, візуальних або інших засобів впливу на суспільну свідомість [241, 694].

Надаючи визначення музичній пропаганді музикознавець Є. Дуков зазначає, що це діяльність, «спрямована на включення у процес розвитку музичного мистецтва різних когорт слухачів на основі трансляції і закріплення норм основних музичних мов, цілей та способів їх освоєння» [59, 45]. Під музичним просвітництвом же, в більшості випадків, розуміють розповсюдження високохудожніх зразків музичного мистецтва та знань про нього серед широких верств населення. Мета його полягає у розвитку здатності до розуміння і переживання музики через оволодіння її специфічною мовою, розширенні музичного кругозору, формуванні емоційного відгуку та потреби у спілкуванні із високим мистецтвом. Результатом цього процесу є збільшення осіб із високим рівнем загальної культури шляхом формування у них музичної культури.

Цікавою постає думка В. Петрушина стосовно проблеми визначення сутностей раніше означених понять. Розмірковуючи над цілями та завданням музичної пропаганди, він вказує на відмінності між нею та традиційним музичним просвітництвом. На думку музикознавця вони полягають у тому, що «традиційне музичне просвітництво передбачає таких слухачів, які мають природний потяг до музичного мистецтва, розуміють значення засвоєння її культури», а пропаганда «необхідна там, де раніше не було відповідного виховання, де є стійкі упередження відносно запропонованих знань, що викликають неприйняття та заперечення, де слухачі із недовірою сприймають те, що суперечить їх звичайним уявленням» [176, 330].

На сьогоднішній час пропаганда, як форма розповсюдження знань використовується переважно у політиці, не набуваючи достатньої популярності в інших сферах. Це зумовлено тим, що, не дивлячись на наявність багатьох позитивних моментів даної форми, в ній вбачають неприпустимий для сучасності характер подачі інформації, при якому відбувається нав'язування аудиторії певних поглядів і переконань.

Післяреволюційний період в історії масового музичного просвітництва представлений багатомірною кількістю імен видатних музикантів, діяльність яких зіграла неповторну роль у розповсюдженні масової музичної культури. Серед них В. Шацька – організаторка перших музичних клубів для юних слухачів та своєї педагогічної лабораторії на базі школи-колонії «Бадьоре життя», де разом із чоловіком С. Шацьким успішно впроваджувала нові підходи та принципи масового прилучення дітей до музичного мистецтва. Блискуче поєднуючи музично-виконавську й одночасно лекторсько-пропагандистську діяльність на заняттях зі слухання музики, В. Шацька як ніхто розуміла ті проблеми та вимоги, що стоять перед вчителем музики при здійсненні просвітницького напрямку його роботи. Тому саме питанню підготовки кадрів високої кваліфікації з цього складного й багатогранного напрямку діяльності були присвячені заняття для вчителів на організованих нею вчительських курсах та курсах-з'їздах.

Думки та міркування щодо реалізації ефективного музичного виховання серед дітей, зібрані у методичних працях В. Шацької [252; 253; 254], стали фундаментальними положеннями теорії масового музичного просвітництва. А справа всього життя видатної діячки музичного просвітництва знайшла продовження у діяльності багатьох її учнів та послідовників, зокрема, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, Є. Гембської, О. Апраксиної, Г. Падалки та інших.

Не менш яскравим представником музичної культури сучасності, який зробив величезний вклад у розквіт не лише професійної справи, але й масового музичного просвітництва, був Д. Кабалевський, діяльність якого неймовірним чином поєднувала і композиторську, і педагогічну, і музично-просвітницьку сфери. Кордони просвітницької діяльності видатного музиканта, як і форми її здійснення,

дуже широкі: від ведення музичних програм для дітей на радіо, організації й проведення музичних вечорів для юнацтва («Ровесників») та власних авторських вечорів – до здійснення позакласної роботи у загальноосвітній школі в якості вчителя музики. Власний досвід з музично-лекторської роботи був викладений ним у ряді книг, де висвітлювались питання важливості застосування прийомів ораторського мистецтва у процесі донесення смислу музики до дитячої аудиторії [76; 77; 78; 79]. Як свідчить практика, вони стали неоцінимою допомогою у роботі багатьох учителів музики сучасності.

Короткий перебіг генезису просвітництва в історії української та європейської педагогічної думки, здійснення історико-педагогічного екскурсу щодо становлення і розвитку музичного просвітництва, аналіз діяльності видатних педагогів і конкретизація основних понять дослідження дають змогу підійти до наступних висновків.

По-перше, феномен просвітництва – це унікальне, єдине в своєму роді явище, очевидна даність і закономірність педагогічної діяльності, що проявляється в її типових ознаках, меті, головних функціях та позитивним чином впливає на освітній та загальнокультурний рівень як окремої особистості, так і суспільства взагалі. Підтвердження цьому знаходимо у чималій кількості висловлювань заслужених діячів педагогічної науки. Приміром, у роботі С. Іконнікової зазначено: «найважливіша закономірність педагогіки проявляється у тому, що виховний процес обов'язково включає два компоненти: просвітництво, формування знань, і виховання...» [89, 35]. Так само на прямий зв'язок просвітництва із педагогічною діяльністю вказує Ю. Стрельцов, у дослідженні якого просвітницька діяльність представлена цілеспрямованим педагогічним процесом, у ході якого забезпечується передача та засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок.

По-друге, феномен просвітництва займає значне місце та має давні традиції в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки, які збагачувались і стверджувались багатьма поколіннями педагогів, та виступає інтенсифікаційним фактором, каталізатором розвитку педагогічної науки та практики.

По-третє, суттєвими характеристиками просвітництва як феномену педагогічної діяльності виступають такі моральні та інтелектуальні якості, як гуманізм, потяг до пізнання, безкорисність, благодійність, самовідданість, доброта, мужність, свобода думки, патріотизм та інші.

Наостаннє, розгляд феномену просвітництва у музичній сфері вказує на високо гуманістичне соціальне покликання означеного явища. Його основною ідеєю є прагнення до загального суспільного блага через удосконалення духовної складової кожної людини за допомогою формування її музичної культури. Масовий же характер даного явища дозволяє виділити одну з його характерних рис – масштабність.

1.2. Специфіка музично-просвітницької діяльності вчителя музики

За свідченням багатьох соціологічних досліджень нині спостерігається тенденція стрімких змін у житті людини. У тому числі й заміна духовних переваг, а в окремих випадках – відмова від ідеалів та абсолютних цінностей культури, зокрема музичної, особливо в молодіжних колах. Тож нині актуальним стає відродження та ствердження духовних пріоритетів за рахунок активного проведення різних форм музичного просвітництва, найперше, в учнівському середовищі. За таких обставин доцільним є звернення до вироблених попередніми поколіннями педагогів-музикантів традицій музичного просвітництва, що знаходять своє продовження у сучасних музично-педагогічних концепціях.

Просвітницька діяльність, будучи важливим функціональним елементом роботи всіх працівників педагогічної освіти, виняткових рис набуває у навчально-виховній справі вчителя музики, де належним чином проявляється її специфіка та принципова відмінність.

Питання музичного просвітництва та музично-просвітницької діяльності у науково-педагогічній літературі представлене достатньо широко та різнобічно. Так,

теоретичні основи пропаганди, її закономірності розкриті у роботах В. Андрєєва, Є. Адамова, Б. Бадмаєва, І. Зимньої, О. Леонтьєва. У дослідженнях А. Пінта, Г. Карпова, М. Зеленецького, Д. Генкіна, С. Громова, С. Іконнікової, М. Серьогіна представлені особливості здійснення культурно-просвітницької діяльності, її специфіка та сутність.

Інший аспект проблеми – основні положення, специфіка проведення різних форм музично-просвітницької роботи серед учнівської молоді відображено у працях Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, В. Шацької. Необхідність спеціальної методичної підготовки майбутнього вчителя музики для цього виду діяльності підкреслюється у дослідженнях Е. Абдулліна, О. Апраксиної, Л. Арчажникової. Питанням підготовки студентів до музично-пропагандистської діяльності присвячені роботи І. Полякової, Г. Халікової, Е. Скуратової. Різні положення даної проблеми представлені в роботах О. Буслової, Т. Жигінас, Л. Кожевникової, Є. Куришева, І. Мітус, Г. Падалки, С. Феруз, І. Феруз, В. Школяр та ін. Аналіз означених робіт, присвячених питанню просвітницької роботи, зокрема музично-просвітницькій діяльності, вказує на існуючі проблеми з підготовки майбутніх фахівців до даного виду діяльності та спонукає до пошуку шляхів їх вирішення.

Професія вчителя музики постає у вигляді своєрідного сплаву педагогіки із музичним мистецтвом, і саме в цій єдності полягає причина її самотності. Це положення висвітлено у працях сучасних дослідників з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної педагогіки [24; 49; 58; 66; 67; 93; 103; 105; 118; 152; 161; 182; 262]. У них же достатньо широко розкриті характерологічні особливості діяльності педагога-музиканта. Так, на думку Л. Арчажникової, специфіка музично-педагогічної діяльності проявляється у тому, що педагогічні задачі вирішуються переважно засобами музичного мистецтва. Дослідниця підкреслює, що у даній професії «спеціальні знання, уміння та навички повинні знаходитися в єдності із педагогічними», оскільки «всі види діяльності та форми роботи у школі (уроки музики, різні позакласні заходи) потребують від

вчителя музики професійних знань і умінь не тільки музиканта, але перш за все педагога» [13, 3].

У своєму дослідженні В. Яконюк наголошує на декількох специфічних особливостях професії вчителя музики. Перша з них, за твердженням автора, полягає в самому предметі педагогічної роботи вчителя-музиканта, яким виступає музика. Друга – в меті його музично-виховної роботи у школі, яка зумовлена тим, що музика є не науковою дисципліною, а мистецтвом. В. Яконюк зазначає, що «вказані особливості визначають велику своєрідність професії вчителя-музиканта, котра включає наряду із загальнопедагогічними (конструктивною, організаторською і комунікативною) сторонами ще й різноманітні виконавські та музично-педагогічні дії» [268, 16].

Розмірковуючи над специфікою професії «вчитель музики загальноосвітньої школи» Л. Школяр і О. Школяр приходять до висновку, що вона повинна відображати саму суть діяльності вчителя музики масової школи. На їхню думку така специфіка проявляється у вихованні в учнів «культури слухання та вміння чути музику» [134, 175].

Вищерозглянуті позиції щодо специфіки роботи вчителя музики наводять на думку, що в цілому (засоби, мета, задачі, об'єкт діяльності та ін.) просвітницький напрямок його роботи у більшій мірі відтворює специфічні риси професії. Але існує, все ж таки, декілька характеристик, притаманних лише музично-просвітницькій діяльності педагога-музиканта. Тож, доцільним буде звернення до розгляду традицій, представників, основних форм реалізації та характеру здійснення музично-просвітницької діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Найперше, що слід підкреслити серед специфічних ознак просвітницької діяльності вчителя музики – могутність її виховного впливу на світосприйняття учнів і здатність формувати та змінювати їхній світогляд. Такої думки дотримуються вже згадані Л. Школяр і В. Школяр. Розглядаючи музичне просвітництво як одне з чотирьох напрямів позакласної роботи вчителя музики, вони підкреслюють, що завдяки широкому лану такої діяльності музичні твори та зміст мистецтва у цілому стають основою духовного спілкування дорослих і дітей.

«Найголовніше у даному напрямку діяльності є те, що саме музичне спілкування стає своєрідним ядром виходу на наймасштабніші поняття освоєння дітьми світу – світовідчуття, світорозуміння, світогляд», – зазначають дослідники [134, 33].

Відмітимо, що специфіка музично-просвітницької діяльності проявляється й на функціональному рівні. Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні Л. Кожевнікова, до основних функцій даної діяльності відноситься: *комунікативна*, як діалогічне контактування з мистецтвом, потяг до обміну думками, враженнями, судженнями, переживаннями; *когнітивна*, яка обумовлюється високим обсягом засвоєних мистецьких знань, широким мистецьким кругозором, ерудицією; *креативна*, що детермінується потребою в перетворенні дійсності, в здатності і потягу до творчості, саморозвитку; *рекреаційна*, як спрямованість на оздоровлення, на відновлення психічних та фізичних сил особистості; *духовна*, котра передбачає розвиток духовних потреб у пізнанні й самопізнанні [93, 47].

Дана класифікація достатньо повно відображає означену діяльність, але, на наш погляд, її слід дещо доповнити. Ми переконані, що до специфічних функцій музично-просвітницької діяльності також належать: *евристично-пізнавальна*, як пошук і винайдення відповідей на актуальні життєві питання шляхом осмислення музичного мистецтва; *гедоністична*, як наслідок взаємодії з прекрасним і отримання від нього естетичної насолоди; *ціннісно-орієнтаційна*, як результат надбання, закріплення й оновлення слухацьких уявлень, поглядів, тверджень, переконань та оцінок відповідно до загальнолюдських цінностей, стверджених у мистецтві; *перетворююча*, як трансформування образу мислення, поведінки, вчинків слухачів у результаті змін на ціннісно-орієнтаційному рівні.

Звертаючись до музично-просвітницької роботи вчителя музики в загальноосвітній школі, відмітимо, що її специфічність простежується також у багатстві та різноплановості форм здійснення. Найбільш поширені з них: створення музичних клубів і кружків; організація дитячої філармонії і музичного лекторію; випуск музичних журналів і газет; проведення фестивалів і конкурсів; відвідування концертних залів і музичних абонементів тощо. Такий доволі широкий спектр форм музично-просвітницької роботи дозволяє шкільному вчителю музики з однієї

сторони виявляти обдарованих дітей і сприяти розкриттю їхнього таланту, а з іншої – розширюючи кордони шкільного уроку музики, сподіяти активному спілкуванню дітей зі світом музичного мистецтва.

Найефективніше таке спілкування відбувається у концертно-лекційних формах роботи, де поряд із звуками музики, які далеко не завжди є зрозумілими школярам-слухачам, здійснюється розповідь пояснювального характеру, що стимулює процес сприймання та підштовхує до розуміння змісту музичних творів. У таких формах найбільш яскраво виокремлюється провідна специфічна риса музично-просвітницької діяльності вчителя музики, а саме – «музично-вербальне спілкування» (И. Полякова) з аудиторією [183]. *Адже саме спроможність спілкуватися не лише звичайною людською мовою, а ще й безпосередньо музичною мовою, застосовуючи вербальні й музичні засоби спілкування, принципово відрізняє просвітницьку діяльність учителя музики від подібної діяльності вчителів з будь-якої іншої шкільної дисципліни.*

До вищезначених форм належать різні типи лекцій-концертів, бесіди про музику та їх багатоваріантні різновиди. Зокрема, музикознавець О. Должанський виділяє два типи лекцій, класифікуючи їх за місцем розташування музичного матеріалу. До першого типу, на його погляд, належать ті, в яких музичні ілюстрації виконуються за ходом лекції, до другого ж – де музичні ілюстрації надаються в окремому концерті [55, 202-203].

Подібна класифікація простежується в роботах Є. Дукова. Автор зазначає, що ще в період свого становлення концертно-лекторська робота розділилася на два види – лекції-концерти та лекції до концерту (або вступне слово). Музикознавець підкреслює, що кожен із видів має свої відмінні особливості. Так, за твердженням Є. Дукова, лекція-концерт як форма музичного просвітництва була відносно незалежною від концертної практики, в ній значилось більше абсолютного ніж ситуативного. Музиці у ній відводилася роль ілюстрації, що підтверджувала лекторські положення. Як відмічає дослідник, така форма концертно-лекторської роботи була своєрідним «посередником між часом, композитором, виконавцем і публікою» і саме це надавало їй унікальності [59, 82]. Натомість, лекція до концерту

(вступне слово) була більш гнучкою, адаптивною формою музичного життя. Вона була безпосередньо пов'язана із живою концертною практикою [59].

Окрім вказаних розбіжностей між цими двома видами концертно-лекторської роботи Є. Дуков бачить ще й функціональну відмінність. На його думку вона полягає у тому, що «лекція-концерт зорієнтована, головним чином, на залучення до концертної практики нових когорт публіки, а лекція до концерту – на роботу із публікою вже залученою до музичного мистецтва» [59, 82].

Якщо звернутися до історії музичної педагогіки, то можна констатувати, що становлення музично-лекційної роботи, як форми музичного просвітництва та пропаганди відбувалося ще в рамках народних консерваторій у перші десятиліття XIX століття. Основними формами такої роботи були лекції-концерти, що здобули назву «лекцій з музичними демонстраціями» і «концерти зі вступним словом». Вони переслідували мету навчати «слухати і розуміти музику в усіх її проявах – від простої селянської пісні до чистої інструментальної музики» [59, 77].

Мітинговий характер післяреволюційної доби з яскраво вираженим пануванням словесної промови, з потягом до максимальної об'єктивності наклав відбиток на лекційну музично-просвітницьку роботу цього періоду. За словами О. Должанського, це позначилось, у першу чергу, на зверненні лекторів у своїй роботі до професійного аналізу музичних форм, основ мотивно-тематичного аналізу, біографій композиторів, елементів музичної грамоти. Вказана тенденція дуже наближала лекторську роботу до музично-освітньої [55]. Активну участь у музично-лекційній роботі цього періоду брали передові музикознавці – Б. Асаф'єв, Р. Грубер, одні з перших лекторів-професіоналів – І. Соллертинський, Г. Поляновський, а також нарком просвітництва О. Луначарський.

Безперечно важливим етапом у розвитку концертно-лекційної справи став період Великої вітчизняної війни. Він позначений величезним розмахом концертної діяльності, а також виникненням нової лекційної форми музичного просвітництва – концерту в шпиталях. На відміну від лекції-концерту, вона являла собою бесіду про музику з властивими їй моментами камерності, душевності виконання. Як відмічав із цього приводу Є. Дуков: «це був принципово новий для країни і, як показала

історія розвитку форм музичного просвітництва, виключно перспективний вид спілкування із публікою з приводу музики» [59, 84]. Це певним чином сприяло кардинальним змінам, трансформуванню лекції як форми музичного просвітництва.

У 50-60 роки бесіда про музику, як форма музично-просвітницької діяльності, отримала широке розповсюдження у пресі, на радіо та в телевізійних програмах для школярів. Надзвичайно цінними у виховному, просвітницькому та художньому відношенні були бесіди композиторів – М. Глієра, Ю. Шапоріна, С. Прокоф'єва, Д. Кабалевського – у дитячому «Музичному радіожурналі», головним редактором якого був Д. Шостакович.

Не менш значною подією музичного життя вказаного періоду стає поява музикантів-просвітників нового типу, так званих «говорячих виконавців». У нашій країні серед них значились А. Скавронський, Д. Благой, О. Бахчієв, І. Жуков, Ю. Гутман, які дали музичному просвітництву нову форму спілкування слухачів із музикою – «бесіди біля роялю». Багато з них зробили значний внесок у музично-естетичне виховання школярів, проводячи в загальноосвітніх школах музичні бесіди для дітей, присвячені творчості різних композиторів.

У Америці до просвітників такого типу відносять Л. Берстайна, в діяльності якого зародилася та набула подальшого поширення інша форма музичного просвітництва – концерт-бесіда. Своєю працею Л. Берстайн прагнув наблизити молодь до розуміння музики, збудити в них спрагу до спілкування із Прекрасним та Вічним, втіленим у найкращих зразках музичного мистецтва. На основі власного досвіду Л. Берстайн створює книги, де в повній мірі відобразилися його музично-просвітницьке бачення та педагогічна майстерність. [22; 146; 147; 271].

У пресі нашої країни в цей час також з'являється велика кількість «бесід», розрахованих на тих, хто прагне не лише слухати, але й навчитися чути та розуміти музику. Автори книг – В. Васіна-Гроссман, В. Владимиров, Й. Волинський, Д. Дружиніна, Г. Поляновський, М. Ройтерштейн, Ц. Рацкая, В. Россіхіна, П. Шокальський та ін. – у популярній та невимушеній формі розповідають про специфіку музичного мистецтва, особливості музичної мови, значення кожного елементу музичної мови при втіленні художньо-образного змісту музики.

Разом із вищевказаною формою концертно-лекційної роботи, продовжують удосконалюватися й традиційні для неї форми. Включення у просвітницьку роботу великої кількості нових популяризаторів музичного мистецтва зумовило потребу в створенні так званих «еталонних» лекцій, яка призвела до масового тиражування стенограм лекцій провідних учених країни [55].

Аналізуючи етапи становлення та розвитку форм музичного просвітництва, Є. Дуков робить висновок про те, що концертно-лекційна робота спроможна не тільки вчити, інформувати, але й здатна торкатися людських душ і «в цій її поліфункціональності та багатожанровості, як показав подальший розвиток країни, приховувались великі потенційні можливості. Тісно пов'язана із життям, концертно-лекторська робота стала полем активного пошуку найбільш природних форм музичної пропаганди, відповідних як генеральним ідеям часу так і потребами слухачів» [59, 86].

До лекційних форм проведення музично-просвітницьких заходів не раз звертались видатні музиканти-виконавці минулого. Загальновідомі факти проведення лекцій-концертів Г. Нейгаузом, на яких видатний педагог-піаніст зустрічався з широким колом слухачів, виступаючи в ролі блискучого співрозмовника та не менш блискавичного виконавця.

Особливого значення лекційні форми музично-просвітницької роботи набули в діяльності відомих педагогів-музикантів. Зокрема, в організації класів слухання музики, проведенні лекцій-концертів, бесід про музику Б. Асаф'єв вбачав великі просвітницькі перспективи. Основні принципи музичного просвітництва, розроблені цим видатним музикознавцем, до сьогодення часу не втратили своєї актуальності. Серед них – «принцип контрасту», більшість положень з розвитку сприймання, розбору музичного твору. Головне покликання музичного просвітництва Б. Асаф'єв вбачав у тому, щоб «розкрити перед слухачами логіку музики, тобто все невичерпне багатство людської думки і могутність інтелекту, відображеного у кожній краплині звукової хвилі, що вкрапляється в систему звукових образів, викликаних до життя волею розуму» [15, 16].

Визначальної позиції лекції-концерти, бесіди про музику здобувають у дослідницько-педагогічній роботі В. Шацької. У її книзі «Музика у школі» подано цілий ряд методично цінних рекомендацій з розвитку сприймання і художнього смаку дітей в процесі регулярного проведення музичних бесід. Серед таких рекомендованих методичних прийомів: доцільність питання до дітей, взаємообумовлений зв'язок характеру і змісту бесіди вчителя з виконуваним музичним твором, використання «живого» показу твору вчителем, чітке визначення мети бесіди та інше. Головну задачу музично-просвітницької роботи в школі авторка бачила у вихованні культурного слухача, який «активно, з інтересом сприймає музику, значно різноманітнішу і складну, ніж та, яку він сам може виконати, ... здатного мати судження про музику, яку сприймає та визначати своє відношення до почутого» [254, 44]. У своїй роботі В. Шацька спирається на педагогічний принцип систематичного керування музичним сприйманням школярів, приділяючи належну увагу аналізу, виразному виконанню музичних творів, поступовому і коректному залученню дітей до незабутньо яскравого, вражаючого різнобарвності світу музики.

Окрім словесних засобів пояснення змістової складової музики, В. Шацька величезного значення надавала саме музично-виконавській майстерності педагога, акцентуючи увагу на ретельній підготовці репертуару, не звичайному «награванні», а саме на «виконанні» музики. Такі доволі високі вимоги дослідниця аргументувала тим, що в процесі слухання «живого» емоційно-виразного виконання музичного твору вчитель заволодіває увагою школярів-слухачів і тим самим активізує процес сприймання. Таким чином відбувається розширення учнівського музичного кругозору, що, в свою чергу, впливає на становлення їхніх музично-естетичних суджень, уявлені смаків [252].

У рамках обраної нами проблеми особливий інтерес представляють педагогічні висновки В. Шацької, зроблені нею з власної практичної діяльності відносно максимально цілісного сприймання музики дітьми. Вона вважала це можливим завдяки органічному поєднанні в діяльності педагога ролей лектора та виконавця. Дослідниця зазначала, що в такому випадку увага дітей не розсіюється

між декількома об'єктами – джерелами словесної та музичної інформації, а максимально сконцентрована на нероздільній дії педагога [252; 254].

У працях Н. Гродзенської зроблена спроба висвітити деякі питання щодо оптимізації процесу слухання музики в школі, активізації та розвитку музичного сприймання. У своїй експериментальній роботі дослідниця ставила за завдання розвинути у дітей «музичну спостережливість», тобто здібність якомога більше і тонше помічати різні явища в музичному мистецтві. Її педагогічною знахідкою став метод збирання разом із дітьми «музичних колекцій» на різноманітні теми. Результати експерименту, проведеного Н. Гродзенською, показали, що застосування методу «музичних колекцій» у позакласних заняттях позитивним чином позначилось на активності сприймання школярів: скоріше здійснювався процес «впізнавання» автору, жанрових ознак музики, збільшився об'єм виконуваної музики, це, в свою чергу, сприяло розширенню музичного кругозору дітей [47].

Багато з ідей Н. Гродзенської дістали високої оцінки та творчого застосування в практичній роботі педагогів-музикантів сучасності. Зокрема, метод збирання «музичних колекцій» використовувався у дослідженнях О. Щолокової, також в авторській програмі для педагогічних інститутів Г. Падалки, Н. Плешкової при рішенні задач досягнення художньої єдності музичного виконання і словесного пояснення до виконуваного твору в студентів.

Окремі аспекти зі слухання музики в школі розглядалися С. Гінзбургом. Його статті містять чимало методично корисних зауважень із приводу словесного тлумачення музики та пояснюючих бесід, які слугують неодмінним супроводжуючим фактором при слуханні творів.

Відмітимо, що продовжувачем музично-просвітницьких ідей Б. Асаф'єва, В. Шацької був Д. Кабалевський. Не складно помітити, що у його діяльності відбувається сутнісна трансформація такої форми музично-просвітницької діяльності як музична бесіда, а саме наповнення її новим змістом, що сприяло підвищенню просвітницького значення цієї форми. В його книзі «Як розповідати дітям про музику» широко представлена тематика і типи музичних бесід, методичні прийоми активізації аудиторії (питання, контраст, несподіваність), специфіка їх

проведення та логіка побудови, найбільш розповсюджені помилки й слушні рекомендації щодо їх уникання. Ця книга протягом довгих років і по цей час слугує незамінним настільним посібником, мудрим керівником і помічником багатьох вчителів у пошуку найефективніших шляхів здійснення музично-просвітницького напрямку роботи.

«Бесіди» Д. Кабалевського представляють собою не стільки розбір і аналіз музичних творів, скільки доступні для школярів за змістом захоплюючі розповіді, які сприяють «налаштуванню» аудиторії на потрібну «емоційну хвилю», слугують своєрідною установкою на сприймання музики певного змістового наповнення. Педагог підкреслював, що «бесіди ці, торкаючись різних сторін музики, ніколи не повинні перетворюватися в «лекції» по теорії або історії музики. Вони завжди повинні бути пов'язані з музикою, що звучить, і носити характер живої розмови, обміну думками» [77, 83]. В ідеальному уявленні видатного композитора, педагога, музиканта-просвітника Д. Кабалевського такі бесіди повинні були стати «нормою» проведення звичайних уроків музики у загальноосвітній школі. Тому він рішуче висловлювався проти застосування в цих бесідах спеціальної музикознавчої термінології та закликав по можливості замінити її художнім образом, або взагалі упускати. Також він рекомендував ретельно відбирати факти, імена, цифри та цитати.

Додатково підкреслимо, що золотим правилом Д. Кабалевського під час проведення музичних бесід було, перш за все, поважливе ставлення до аудиторії, особливо якщо вона дитяча або юнацька.

Вищевказане наводить на думку про деякі переваги музичної бесіди як форми музично-просвітницької діяльності вчителя музики. *По-перше*, слід відмітити, що у музичних бесідах і лекціях-концертах різне співвідношення музичного та вербального матеріалу. Оскільки лекції-концерти більш зорієнтовані на слухачів, що мають достатній музичний досвід, то, нерідко, вербальна частина представлена в них у вигляді невеликих коментаріїв до кожного музичного твору або як вступне слово до всього концерту. Однак в умовах загальноосвітньої школи це створює певні труднощі, оскільки сам процес сприймання музики дітьми ще недостатньо

сформований внаслідок низького рівня розвитку музично-слухацького досвіду. У музичній бесіді ж вербальна частина має вигляд не доповнення музики, а «достатньо самостійної цінності пізнавального характеру» (Д. Кабалевский).

По-друге, на відміну від слухачів лекції-концерту, слухачі музичної бесіди безпосередньо стають «співбесідниками». Тобто цій формі музично-просвітницької діяльності притаманна діалогічність, яка передбачає не лише наявність зворотного зв'язку. У сучасній педагогічній науці поняття діалогу трактується набагато ширше ніж форма спілкування, за якою учасники обмінюються висловлюваннями. Діалогічність окреслює такий тип відносин (індивідуальних чи групових), який неодмінно передбачає взаємну повагу, налаштованість на співробітництво, небайдужість до партнерів, готовність до конструктивного обміну думками й пропозиціями один одного [94; 129; 203]. Як зазначає Г. Падалка, «...впровадження різних форм діалогу та партнерських стосунків між викладачем і студентом, учителем і учнем – проблеми, від вирішення яких залежить ефективність мистецької освіти» [160, 262-263]. Нині діалоговій стратегії педагогічної діяльності належить пріоритетне місце в гуманістичній концепції освіти. Тому саме принцип діалогічності у нашому випадку виступає пріоритетною гуманістичною альтернативою попереднім маніпулятивним і авторитарним підходам у стосунках лектор-слухачі.

По-третє, бесіда передбачає активну позицію кожного з учасників, при якій вони не тільки сприймають і засвоюють музично-словесну інформацію, але й обмінюються враженнями, приймають участь в обговоренні незрозумілих або надзвичайно захоплюючих моментів. Як відмічає С. Іконнікова: «Бесіда – це зовсім не спрощена чи скорочена лекція. Часто плутають *тон бесіди*, тобто задушевну, камерну розповідь лектора...з бесідою як *методом*, що передбачає виступи учасників, обмін думками, питання – відповіді» [89, 147]. Форма комунікації «питання-відповідь», що притаманна бесіді та виконує у процесі спілкування різні функції (емоційно-стимулюючу, дисциплінуючу, активізуючу та ін.), сприяє більш активному руханню учнів до осягнення змісту різних музичних явищ.

По-четверте, сам тон бесіди і педагогічна позиція «співбесідника» допомагає у створенні тієї необхідної психологічно теплої атмосфери й емоційного резонансу, які максимально схиляють до контактності, скорочують до мінімуму дистанцію «вчитель-учень», що призводить до більш продуктивного співробітництва та високої результативності музично-пізнавального процесу.

Проведений аналіз дозволяє зробити припущення, що саме музична бесіда є зразком надзвичайно перспективного й ефективного спілкування школярів із музичним мистецтвом, а також найбільш актуальною та продуктивною формою музично-просвітницької роботи сучасного вчителя музики.

З розглянутих нами основних позицій відомих педагогів-музикантів відносно здійснення музично-просвітницької діяльності слід звернути увагу, що практично весь комплекс проблем щодо її реалізації в загальноосвітній школі пов'язаний із питаннями музично-педагогічної комунікації. Та як зазначає В. Медушевський, «способи оволодіння мовою музики радикально відрізняються від способів засвоєння звичайної мови...навчальну функцію приймає на себе сама музика» [119, 41]. Отже вчитель музики просто зобов'язаний розкрити перед учнями таємниці музичної мови, і, намагаючись пов'язати музичні образи із навколишнім світом, людським життям, допомогти наблизитись до її розуміння.

Винятково важливого значення при керуванні музичним сприйманням дітей В. Шацька надавала усному слову вчителя та характеру його словесних пояснень. На її думку, «зміст і спрямованість таких пояснень – питання принципового значення. Від правильної постанови цієї роботи в більшості випадків залежить успіх сприймання музики» [252, 80].

Подібної позиції дотримується М. Корноухов – володар президентського гранту «музичне просвітництво в ХХІ столітті» (Росія). За його переконанням, музичне просвітництво повинно починатися не стільки зі слухання класичної музики, скільки з умілої, грамотної та захопленої розповіді про неї. У своєму інтерв'ю музикант-просвітник підкреслює, посилаючись на власний педагогічний і концертно-виконавський досвід, що саме в цій сфері існують певні проблеми. За

його словами, край потрібні спеціалісти, спроможні донести через слово суть музичних творів.

Стає очевидним, що один з головних шляхів вирішення окресленої проблеми закладений у слові педагога, його лекторській майстерності та здатності до діалогічного спілкування. Поєднання краси із образною точністю вислову, досконале володіння вчителя-музиканта словом спрямовує мислення школярів-слухачів за вірним курсом у процесі оволодіння глибинним змістом музичного мистецтва.

У рамках проблеми, що підіймається в даному параграфі, особливий інтерес представляє підхід С. Іконнікової. Вона акцентує увагу на тому, що всі виховні просвітницькі заходи в клубній справі здійснюються за участю активу, до якого входять і виконавці, і методисти, і організатори [89, 82]. Натомість як вчителю музики належить здійснювати просвітницьку роботу самотужки, уособлюючи в собі одному триєдність «виконавець-методист-організатор». Дане твердження вказує на специфічний – синкретичний характер його діяльності. На перший погляд така характеристика виглядає дуже стисло, але якщо розкрити кожен складову цієї триєдності, можна побачити її надзвичайно широкий діапазон. Тож розглянемо детальніше кожен з них.

Перша (виконавська) складова проявляє специфічність у тому, що носить комбінований характер. Тобто передбачає в діяльності музиканта-просвітника органічну єдність музично-виконавських дій (гра на інструменті, спів, акомпанемент) із мовно-виконавськими (захоплена, емоційна розповідь про виконувану музику). Музичне мистецтво саме по собі є комунікабельним мистецтвом, але тільки наявність повного і всебічного контакту вчителя з учнівською аудиторією допомагає відчутти все багатство та духовне наповнення музичних шедеврів. Саме поєднання «живого виконання» музичних творів із «живим спілкуванням» з учнівською аудиторією сприяє повноцінному сприйманню музичного матеріалу школярами, підсилює виховний ефект педагогічної взаємодії завдяки безпосередньому контакту і впливу на всіх учнів одразу та кожного окремо.

Музично-виконавській діяльності вчителя музики у науково-педагогічній літературі присвячено чимало робіт, в яких у повній мірі розкрито особливості її здійснення в рамках уроку, перелік вимог, яким вона має відповідати, а також недоліки, яких повинно уникати та інше. Стосовно музично-виконавської складової у музично-просвітницькій діяльності вчителя музики, необхідно підкреслити таку специфічну рису, яка одночасно становить й певну складність при її здійсненні. Мова йдеться про постійне переключення, так званий «перехідний характер» інструментально-виконавського показу у словесну дію, і навпаки, що потребує від виконавця швидкої психологічної перебудови з одного виду діяльності на інший, підвищеної концентрації та лабільності всіх психічних процесів.

Вербально-виконавська ж частина роботи музиканта-просвітника, на нашу думку, суттєво торкається та є близькою до особливостей діяльності лектора-музикознавця. Тож доцільним буде акцентувати увагу на її основних характерних моментах.

Підкреслюючи багатогранність вказаної професії О. Должанський визначає наступні іпостасі лектора-музикознавця: філософ, естетик, музикознавець-історик, музикознавець-теоретик, дослідник, вихователь, вчитель своєї аудиторії, оратор, актор-естрадник. Таким чином автор підкреслює синкретичне поєднання декількох професій у роботі лектора, що розповідає про музику, а серед головних властивостей та гарантій її успішного виконання вбачає «любов до музики та глибоку повагу до слухачів» [55, 212].

Відомі лектори, дослідники лекторської діяльності (Є. Адамов, О. Должанський, Є. Дуков, О. Леонтьєв, Є. Ножин) наголошують на наступних моментах, що сприяють успішності лекторської справи: композиційна неординарність, правильність співвідношення емоційного та раціонального у тексті, ефекти новизни, закон контрасту, ефект особистості лектора, моменти театралізації. Зокрема, Є. Адамов вважав запорукою успіху роботи на лекторському поприщі наявність чотирьох «Т» – труду, терпимості, темпераменту і такту, а також виконання п'яти умов: досконале володіння матеріалом лекції, володіння динамікою мови, володіння аудиторією, володіння собою і часом [4; 5]. Втім, Є. Дуков,

стверджуючи, що лектору необхідно дати кожному слухачу відчуття учасника, творця художнього процесу, закликав не давати зі сцени готових відповідей, а підштовхувати, змушувати замислюватися та прислухатися, збуджувати потребу до пізнання нового [59]. У свою чергу, О. Должанський закликав лекторів до прискіпливого контролю над власною мовою та надзвичайної чутливості до слова [55]. Натомість, О. Леонт'єв наголошував на важливості «самоподачі» у лекційному спілкуванні [107; 108]. Однак всі вони погоджувались в тому, що в основі діяльності лектора має бути не просто промова перед слухачами, а дещо більш важливе – таке діалогічне спілкування, в результаті якого має здійснитися виховний вплив на аудиторю та відбутися заміна в її учасників старих переконань на нові.

Великого значення діалоговій природі художнього спілкування надавала О. Рудницька. Дослідниця зазначає, що «діалогічне спілкування розуміється не тільки як передача інформації ..., а як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння» [203, 63].

Між тим, І. Колеснікова підкреслює, що в процесі діалогової комунікації педагог на рівні зворотного зв'язку має можливість отримувати й аналізувати отриману інформацію відповідно до своїх цілей. Дослідниця виділяє наступні функції діади «питання – відповідь» в ході діалогу:

- комунікативну (забезпечує включення у міжособистісні відносини);
- виховно-дисциплінуючу (виступає в ролі своєрідного тренінгу уваги, взаєморозуміння, поваги);
- емоційно-стимулюючу (сприяє виклику будь-якої емоційної зворотної реакції);
- креативну (як прояв творчого відношення до проблеми);
- смислопошукову (відображає пошук власного смислу в загальній проблемі);

- діагностичну (як прояв у відповідях власних установок, ціннісних орієнтацій, відношень) [94, 211-212].

З розглянутих визначень бачимо, що діалог дозволяє не тільки просвіщати слухачів, але й, використовуючи зворотній зв'язок, вести спостереження за реакцією залу, вивчати та фіксувати слухацькі художні смаки, вподобання й інтереси, а також слідкувати за динамікою зростання духовної культури учнівської аудиторії.

Безумовно, специфічні умови здійснення музично-просвітницької роботи вчителя музики (публічність, масштабність, різновіковий рівень слухацької аудиторії) окрім високої виконавської культури, що проявляється в вигляді «вільного володіння музичною літературою, вмінь осмислювати та засвоювати музичний матеріал і, творчо інтерпретуючи, доносити його до слухачів» [13, 75], вимагають від нього також володіння значним діапазоном різноманітних знань, серед яких: знання психолого-педагогічних особливостей процесу публічного виступу, особливостей усної мови, правил поведінки на сцені, специфіки керування аудиторією тощо.

Окрему позицію займає володіння технікою мови. Вона передбачає майстерне управління диханням, голосовими ресурсами, мовною інтонацією, дикцією в поєднанні з реалізацією всіх вимог культури мовлення. Розглядаючи основні ознаки культури мовлення (правильність, точність, чистота, багатство, виразність, доречність), Н. Бабіч зазначає, що «у своїй комунікативній функції мова регулює стосунки між людьми, а в естетичній функції впливає і на почуттєву сферу людини, коригує її поведінку, психічний стан» [17, 65].

Зауважимо, що завдяки застосуванню всього технічно-мовного арсеналу в роботі музиканта-просвітника вербальна частина його виступу (пізнавально-інформаційна за змістом) здатна набувати художньо-образної виразності, яскравості та належного емоційного забарвлення. Це позитивним чином позначається на процесі засвоєння музично-вербальної інформації учнями, оскільки впливає не лише на їх інтелектуальну сферу, а й на чуттєво-емоційну, викликаючи потужну емоційну реакцію, почуттєвий відгук, співпереживання. Тим самим просвітницькі задачі, що стоять перед вчителем музики – засобами мистецтва навчати мислити, відчувати,

пізнавати навколишню дійсність, розуміти себе самого та своє місце у світі, оцінювати явища життя та мистецтва з позицій критеріїв духовності – досягають своєї мети.

Високе класичне музичне мистецтво має стати особистісним здобутком кожного з учнів, оскільки воно несе величезне духовне навантаження і, проникаючи в їхнє життя, збагачує інтелект та оздоровлює душу. Тому наступною специфічною рисою просвітницької діяльності вчителя музики стає її спрямування. Вона тим і відрізняється від будь-якої іншої просвітницької діяльності, що спрямована, перш за все, на роботу з надчуттєвим, найтоншим, найуразливішим матеріалом – із людською душею.

Як відомо, інформація, що не торкається почуттів людини і не викликає душевних коливань, забувається скоріше, ніж емоційно прожита, пропущена крізь серце. До того ж «емоції людини – це той ґрунт, на якому міцно закріплюються переконання та звички, а особливо міцними – на все життя – стають ті, що набуваються у дитинстві, юнацтві, адже у цей час світосприйняття людини найбільш емоційне» [143, 61]. Вчитель музики, безпосередньо впливаючи на емоційну сферу учнів за допомогою вражень, які залишаються після контакту із високохудожніми зразками класичного музичного мистецтва, сприяє формуванню нових почуттів, ідеалів, норм поведінки та виникненню прагнення слідувати їм і таким чином реалізує могутній виховний потенціал своєї музично-просвітницької роботи.

Звертаючись до другої (методичної) складової триєдності, означеної С. Іконніковою, треба констатувати наявність величезного переліку дій, необхідних вчителю музики задля здійснення музично-просвітницької роботи. Він охоплює: пошук актуального, педагогічно доцільного та цікавого матеріалу для музично-просвітницького заходу; ретельний відбір відповідного музичного матеріалу; створення плану виступу; оформлення зібраного матеріалу у «сценарій» відповідно до законів композиції, драматургії, логіки, з урахуванням інтересів, особливостей аудиторії та рівня її підготовленості; уміння адаптувати письмовий книжковий матеріал до оптимальної «розмовної» форми та багато іншого.

В успішному виконанні означеного обсягу роботи вагому роль відіграє рівень музичної освіченості, грамотності, компетентності, широта загальнокультурного кругозору вчителя музики. Це виявляється не лише в обсязі музичних знань, але й у достатній мірі обізнаності з інших спеціальних і гуманітарних дисциплін – культурології, соціології, естетики, вікової психології, психології творчості, музичного сприймання, суміжних видів мистецтва (літератури, образотворчого мистецтва), без володіння яких неможливо ефективно здійснювати просвітницьку діяльність.

Якщо проаналізувати всі стадії (від підготовки до реалізації) музично-просвітницької роботи, то можна відмітити незгасаючий промінь творчої енергії вчителя музики, що її пронизує. На підготовчій стадії він представлений активізацією творчого мислення, уяви в процесі пошуку оригінального матеріалу, його нестандартного сюжетного оформлення, засобів для незвичного втілення задуму. На стадії реалізації – це постійна творча мобілізація, необхідна для викликання і збереження творчого самопочуття та його керування під час публічного виступу, реалізація творчих індивідуальних виконавських можливостей.

У педагогічній науці загальновідомим є той факт, що «творчість виступає неодмінною умовою педагогічного процесу, об'єктивною професійною необхідністю в діяльності вчителя» [86, 21]. У сучасній науковій літературі під педагогічною творчістю розуміють процес вирішення педагогічних задач у мінливих обставинах. У нашому ж випадку творчість виступає не просто «умовою» та «необхідністю», а невід'ємною характерологічною особливістю музично-просвітницької роботи вчителя музики, де набуває ще більших масштабів і яскраво проявляє свої дифузні якості, проникаючи в усі ланки його діяльності.

Третя (організаційна) складова музично-просвітницької діяльності вчителя музики (за С. Іконніковою) вимагає від нього виконання системи дій, спрямованих на встановлення взаємозв'язку, єднання та включення школярів у сумісну діяльність, на залучення учнів до різноманітних видів взаємодії з музичними творами. Володіння тонкими механізмами психології спілкування, які дозволяють

знайти контакт із слухачем, викликати інтерес, підтримувати та керувати увагою аудиторії, виступає важливим елементом діяльності музиканта-просвітника.

Незаперечного значення на реалізаційній стадії просвітницької роботи набувають професійно-педагогічні й особистісні якості вчителя музики. Серед них провідну роль відіграє артистизм, як здатність бути яскравим і переконливим розповідачем.

Співставлення вчительського труда з акторською роботою, що простежується ще в педагогічних працях А. Макаренка, набирає нової звучності, актуальності у сучасній педагогічній науці. Зрозуміло, що в роботі педагога-музиканта, яка відноситься до професій мистецького напрямку, втілення взаємозв'язку «педагог-актор» буде не лише доречним, а й професійно необхідним.

Так, на думку багатьох дослідників [16; 24; 31; 66; 93; 127;183] артистизм педагога-просвітника є специфічною здібністю, що дозволяє успішно виконувати художньо-комунікативну діяльність і надає їй яскраво виражений емоційно-естетичний характер.

З точки зору А. Болгарського, артистизм стає запорукою емоційності і результативності діяльності педагога-музиканта та «дозволяє пробити стіну технократизму з його жорстокою системою обмежень, правил, заборонених дій» [24, 89-90]. До якостей педагогічного артистизму науковець відносить: самотність і неповторність особистісних рис учителя (особливості художньо-образного мислення, потяг до нестандартних рішень і дій, внутрішня експресивність); володіння системою ефективних та «ефектних» прийомів для здійснення навчально-виховного впливу (використання ігрових методів, здатність до перевтілення); здатність до педагогічної імпровізації (здатність швидко пристосовуватись до змін і відповідно коригувати власну діяльність, продуктивно діяти у динамічних обставинах) [24, 90].

Тож, можна резюмувати, що вміле застосування вчителем музики засобів акторської майстерності буде сприяти скорішому досягненню поставленої виховної мети музично-просвітницького заходу, кращому сприйманню учнями

повідомленого матеріалу, підвищуючи інтерес і викликаючи глибоке емоційне переживання.

Слід підкреслити, що музична обдарованість, володіння комплексом необхідних спеціальних знань – ще не гарантія успіху роботи музиканта-просвітителя. Він криється набагато глибше – в органічному поєднанні професіоналізму із потягом до виконання високого суспільного обов'язку музиканта, що виражається у постійному прагненні до сповідання та відстоювання духовних пріоритетів, до культурного перетворення людського життя.

Таким чином, під час аналізу розглянутих у параграфі положень щодо особливостей здійснення музично-просвітницької роботи в загальноосвітній школі, з'ясувалося наступне:

- просвітницький напрям роботи вчителя музики принципово відрізняється від аналогічного напрямку діяльності інших вчителів-предметників засобами виховного впливу, притаманними винятково музичному мистецтву, який передбачає специфічний вид спілкування – музично-вербальну комунікацію;
- музично-просвітницькій діяльності учителя музики притаманна синкретичність: як прояв органічного переплетіння рис багатьох професій (актора, драматурга, лектора), та як єдність впливу (на слуховому, зоровому, вербальному, інтелектуальному, емоційному рівні) на акт музичного сприймання слухачів;
- музично-просвітницька діяльність учителя музики спрямована на певну категорію суспільства – школярів, а також на взаємодію з найтоншою в світі матерією – людською душею, що вимагає від нього додаткових зусиль, пов'язаних із пошуком відповідного стилю спілкування й емоційно-чуттєвого оформлення музичного та вербального матеріалу;
- специфічні умови реалізації (публічність, сценічність, масштабність) та сам характер просвітницького напрямку роботи вчителя музики потребують від нього великої творчої віддачі;

- час здійснення просвітницької діяльності (поза межами уроку), що також виступає однією з її специфічних рис, та певні форми її організації (зокрема, музична бесіда) сприяють налагодженню близького емоційного контакту вчителя музики зі слухачами, а відсутність обмеження рамками відмітки спонукають до більш вільного спілкування, висловлювання учнівських думок і почуттів, що веде до високої ефективності та продуктивності виховного призначення означеної діяльності.

Висновки до першого розділу

Як засвідчує здійснений екскурс до часів зародження та становлення педагогічної думки, феномен просвітництва має багатовікову історію. Поширення цього явища призводило до поступового зростання освітнього середовища, піднесення культурно-освітнього рівня суспільства і таким чином сприяло вдосконаленню соціально-державного ладу. Найбільші оберти просвітницька діяльність набирала на зламі історичних епох та у переломні моменти розвитку певного суспільства.

Просвітництво являє суспільно-значущу педагогічну діяльність, здійснювану в інтересах людей. Воно є важливим функціональним елементом роботи вчителя, котре принципових особливостей набуває у діяльності вчителя музики. Вони полягають: у специфіці засобів впливу, спрямованості, умовах проведення, формах і методах її здійснення. Саме просвітницька діяльність у музичній сфері найбільш повноцінно реалізує сутнісне наповнення терміну «просвітити», оскільки прилучення до класичного музичного мистецтва, звернення до його високохудожніх зразків збагачує та облагороджує кожну особистість, озаряє та висвітлює людську душу.

На основі розроблених функцій мистецтва (Ю. Борев, А. Сохор та ін.), мистецької освіти (Г. Падалка, О. Рудницька) та музично-просвітницької діяльності

(Л. Кожевнікова), подальшого розвитку у дисертації дістали наступні функції означеного напрямку діяльності: *евристично-пізнавальна* (як пошук і винайдення відповідей на актуальні життєві питання шляхом осмислення музичного мистецтва); *гедоністична* (як наслідок взаємодії з прекрасним і отримання від нього естетичної насолоди); *ціннісно-орієнтаційна* (як результат надбання, закріплення й оновлення слухацьких уявлень, поглядів, тверджень, переконань та оцінок відповідно до загальнолюдських цінностей, стверджених у мистецтві); *перетворююча* (як трансформування образу мислення, поведінки, вчинків слухачів у результаті змін на ціннісно-орієнтаційному рівні).

Сучасний стан розвитку суспільства й окремої особистості, в якому все чіткіше простежується тенденція переваги матеріального над духовним, зумовлює необхідність у відновленні у людській свідомості одвічних цінностей. Одним із дієвих засобів на шляху до вирішення цього завдання стає здійснення музичного просвітництва, насамперед серед підростаючого покоління. Сьогодні як ніколи суспільство потребує вчителів, підготовлених та маючих бажання і потребу виконувати вимоги музично-естетичного виховання не тільки в рамках шкільного уроку, а й у позаурочний час. Тому важливо ще в процесі навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах педагогічного профілю заохочувати до здійснення музичного просвітництва, розповсюдження знань про музичне мистецтво. Це вимагає, окрім відповідної теоретичної і практичної підготовки, наявність досвіду з означеного виду діяльності.

На жаль, необхідність формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики не входить до окремих завдань з підготовки молодих фахівців та не є питанням сучасних вивчень, а отже потребує подальшого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ПОНЯТІЙНЕ ТА СТРУКТУРНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

2.1. Аналіз наукових підходів до визначення поняття «досвід музично-просвітницької діяльності»

Специфіка спеціальності «Музичне мистецтво» і кваліфікації «Вчитель музики» передбачає виконання майбутнім фахівцем функцій провідника музичних знань, помічника та наставника, здатного надати вірних орієнтирів серед всезростаючого різноманіття музичної інформації. Тому досить важливо для студента – майбутнього вчителя музики отримати не лише гарну теоретичну підготовку, а й здобути під час навчання у вищому навчальному закладі практичний досвід, який стане йому в нагоді при втіленні власних художніх задумів у подальшій професійній роботі.

Досвід музично-просвітницької діяльності становить один із чинників професійної підготовки студента-музиканта, від сформованості якого залежить успішність здійснення ним важливої соціальної функції обраної професії – музичного просвітництва. Згідно з цим, формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики виступає одним з актуальних завдань сучасної музично-педагогічної освіти.

Проблема визначення поняття «досвід музично-просвітницької діяльності» зумовила звернення до аналізу різних підходів щодо інтерпретації його складових – категорій «досвід» та «музично-просвітницька діяльність».

Досвід – всезагальний феномен людського життя, який, на думку М. Булатова, в різних сферах діяльності та у різних науках відкладається й усвідомлюється по-різному: в природничих – як джерело знань; в етиці – у вигляді норм, цінностей,

правил поведінки; в історії – як сукупність традицій; в педагогіці – способів передачі досвіду іншим тощо [29; 30].

Поняття «досвід» у системі філософського знання має декілька змістових наповнень. Так, у філософському аспекті досвід тлумачиться як:

- філософська категорія, що фіксує цілісність та універсальність людської діяльності як єдності знань, умінь, почуттів, волі;
- гносеологічна категорія, що фіксує єдність чуттєво-емпіричної діяльності [148, 492].

На думку М. Мінакова, історія поняття досвіду складається з двох частин – передісторії та власне історії, де дане поняття перебувало у різних якостях. «У своїй передісторії, – пише дослідник, – досвід був здебільше інструментальним терміном, який завдяки радикальній проблематизації в Новий час отримав змогу стати поняттям вже у трансцендентальній філософії» [126, 37].

Належну увагу досвідові відведено у поглядах і міркуваннях найяскравіших представників давньогрецької філософії. Особливої значущості дане поняття здобуває у філософських ученнях Платона й Аристотеля. У них досвід представлений, в першу чергу, терміном позначення сфери чуттєвого, через який можна описати походження знання. Як відмічає М. Мінаков: «поняття досвіду у Платона – це службовий термін, застосований для опису помилок у розумінні ідей, окремого правильного застосування основних засобів пізнання й перешкод, які слід подолати, аби отримати доступ до справжньої сфери буття» [126, 41].

Починаючи від часів Аристотеля та закінчуючи зародженням німецької класичної філософської думки, саму філософію почали розглядати як зумовлену досвідом, що опосередковує мислення і дійсність, а терміном «досвід» прийнято було позначати пізнання зовнішньої дійсності.

У середньовічний період досвід виступає одним із контroversійних чинників розумового пізнання. У «Дидасколіоні» Г. Сен-Вікторського висвітлені деякі питання досвідного знання цього часу. Подальшого розвитку дана проблематика дістала у працях Альберта Великого, в яких міститься також визначення поняття досвіду [68]. Проте, як зазначає М. Мінаков, справжню революцію у середньовічній

традиції тлумачень досвіду зробив Окам. Він запропонував розглядати його як певну компетенцію у взаємодії зі світом у певних звичках.

У своїй монографії «Історія поняття досвіду» М. Мінаков робить висновок про те, що напередодні Ренесансу і Нового часу середньовічна філософська думка мала два типи тлумачення досвіду: перший тип (традиційний) – де воно було детерміновано індуктивною спрямованістю на універсалії, на «справжнє знання» того, що є; другий тип (окамівська альтернатива) – де йшлося про «компетенцію жити в світі і важливість мати в ньому успіх, заснований на обізнаності, що може бути дорівняно за своєю дієвістю до наукового знання» [126, 44]. Дослідник також зазначає, що водночас із зародженням трансцендентальної філософії завершує своє існування й інструментальний період поняття досвіду, у зв'язку з чим відбувається й зміна ставлення до нього.

В історії філософії Нового часу виникли певні протиріччя між філософськими напрямками щодо розуміння досвіду. Це чітко простежується у протиставленні емпіризму та раціоналізму, де по різному оцінювали місце досвіду у структурі процесу пізнання: від інтерпретації його як єдиного джерела достовірного знання (емпіризм, сенсуалізм) до повного неприйняття (крайні форми раціоналізму).

Так, представники ідеалістичного емпіризму (Берклі, Юм) розуміли досвід як чуттєве сприймання матеріального світу, тобто об'єктивна дійсність ототожнювалась із суб'єктивністю.

Матеріалістичний емпіризм (Бекон, Гоббс, Локк, Дідро, Гельвецій) визначав джерелом досвіду матеріальний світ і трактував його як відображення предметів, що існують незалежно від свідомості людини.

Натомість представники раціоналізму (Декарт, Спіноза, Лейбніц) дотримувались протилежної думки. Вони вважали, що процес пізнання замкнено у межах мислення і тільки в ньому слід шукати джерело істинного людського знання, у той час як чуттєвий досвід, завдяки якому суб'єкт торкається зовнішнього світу, є джерелом ілюзій та омани [71; 240; 241].

Перші кроки до правильного розуміння досвіду та його ролі у процесі пізнання були зроблені у німецькій класичній філософії. За думкою М. Мінакова,

«в розірваності між емпіризмом і раціоналізмом, який характеризував філософський ландшафт Нового часу, поняття досвіду здобуло тих рис, які пізніше дозволили Кантові у радикальний спосіб поставити питання про досвід і перевести це поняття в якісно нову ситуацію можливого самоусвідомлення» [126, 49].

Так, І. Кант, критикуючи раціоналістів за інтелектуальну інтуїцію, а також сенсуалістів за спробу вивести загальні поняття лише із сукупності почуттєвих даних, висуває думку, про апіорні форми розуму людини, завдяки яким відбувається синтез відчуттів, їх категоріально-схематичне упорядкування. Г. Гегель у своєму творі «Феноменологія духу», який він називав наукою про досвід свідомості, вперше спробував визначити дане поняття з позицій діалектичного методу. Пізнання в ньому трактується як багаторівневий процес, що розвивається, а досвід розглядається як підсумок саморуху свідомості, яка ставить перед собою мету. Г. Гегель вважав, що зміна поглядів на предмет у процесі порівняння бажаного результату із досягнутим і є досвідом [71; 74; 240].

З часом означені концепції викрили власну неспроможність та однобічність. Лише у діалектичному матеріалізмі, як зазначає В. Іванов, поняття досвід знаходить визначення у більш ширшому контексті, ніж гносеологічне відношення мислення до буття [74]. М. Мінаков також підкреслює, що «з появою діалектики постала змога інтерпретувати досвід як здатність розуміти себе, осягати первинне в собі і в реальності, виходячи з розуміння їх єдиної природи» [126, 58].

Для марксизму було характерно співвідносити поняття досвід із категорією практики. Прибічники даної теорії вважали, що досвід має об'єктивний зміст, який залежить від розвитку практичної та пізнавальної діяльності людини у процесі перетворення нею зовнішнього світу та себе самої. Тобто «досвід розглядався в межах людського способу буття, в єдності його діяльнісно-практичних, суспільно-історичних і індивідуальних характеристик» [74, 132].

Проблема досвіду найбільш ретельно і масштабно проаналізована у дослідженнях В. Іванова. Концепція досвіду відомого філософа істотно відрізняється від попередніх етапів осягнення досвіду. Її особливістю є застосування автором світоглядного підходу, в якому досвід виступає способом буття людини, а

не тільки основою пізнання. О. Булатов з цього приводу відмічає, що досвід у концепції В. Іванова проаналізований у межах світоглядного відношення «людина – світ», що охоплює всю сукупність практичних, практично-духовних і теоретичних відношень. А ядром таких відношень виступає практика як предметна діяльність і вся багатоманітність людських стосунків – від індивіда до людства.

Сучасна філософська наука не має єдиного підходу щодо інтерпретації поняття «досвід», але трактує дану категорію як діалектичну єдність трьох аспектів, що характеризують діяльність людини – чуттєвого, практичного та теоретичного. У тлумаченні сучасних філософів категорія досвід представлена як:

- результат емпіричних знань і їх теоретичного узагальнення (О. Аверін, Н. Вахтомін);
- сукупність знань, набутих у процесі безпосередньої практичної діяльності (В. Андрущенко, М. Горлач);
- неповторний синтез знань, вмінь, навичок, почуттів та інших психічних актів і станів (П. Корнєєв);
- пізнавально-ціннісне відображення дійсності (В. Александров);
- історично наскрізний елемент пізнавальної та практичної діяльності (Ф. Канак);
- відображення у людській свідомості об'єктивного світу, що базується на сприйманні довкілля (М. Ярошенко);
- особлива суб'єктивна форма освоєння світу, визначальною властивістю якої виступає здібність асимілювати явища буття як факти життєдіяльності (В. Іванов) та ін.

У межах нашого дослідження значущим є той факт, що з філософської точки зору досвід суб'єкта визначається його особистісно-ціннісним смислом, який виникає із перетворюючого характеру діяльності, тобто він виступає завжди особистим надбанням людини.

У соціологічному тлумаченні досвід виступає рівнем оволодіння об'єктивними законами людського суспільства на певному стані його історичного розвитку (Л. Буєва, В. Пронякін, Л. Швець та ін.). Як зазначає Л. Буєва: «Тільки

володіючи соціальним досвідом, зафіксованим у матеріальній та духовній культурі суспільства, індивід перетворюється на особистість, активний елемент соціальної системи» [28, 78]. За думкою багатьох соціологів, саме у процесі соціалізації – процесі набуття соціального досвіду – відбувається становлення і розвиток людини як представника суспільства.

У працях А. Мудрика соціальний досвід у широкому розумінні визначається як «єдність різного роду умінь і навичок, знань і способів мислення, норм і стереотипів поведінки, інтеріоризованих ціннісних установок, відчуттів і переживань, досвід взаємодії із людьми, досвід адаптації й уособлення, а також самопізнання, самореалізації та самоствердження» [131, 111].

У дослідженнях В. Войтко, А. Петровського, Л. Сакаль соціальний досвід виступає чуттєво-емпіричним пізнанням дійсності у процесі історично-суспільної практики, результатом якого є цілісне утворення, представлене системою здобутих знань, вміння навичок [130].

Під соціальним досвідом В. Волович, В. Тарасенко, М. Захарченко розуміють сукупність практично набутих соціальними суб'єктами (індивідуальністю, групою, класами, народами, націями) у процесі їх взаємодії знань, умінь, навичок, звичаїв, норм, традицій, які слугують опертям для практичного життя цих суб'єктів, засобами раціоналізації й оптимізації їх взаємодії та відносин [226, 137]. Дослідники підкреслюють, що з точки зору соціології культури, соціальний досвід можна розглядати як один з її структурних елементів (поряд із знанням, вірою, інтересом, потребою, ціннісними орієнтаціями). Даний висновок є результатом висунутого ними положення про те, що будучи втіленням сутнісних сил людини, соціальний досвід є способом її культури, власне людського існування у світі.

За твердженням вищезгаданих соціологів, соціальний досвід як результат практичної діяльності одночасно існує у трьох формах:

- 1) у формі історично сталої культури відповідних суспільних відносин (втілюючись у традиціях, звичаях, суспільно визнаних культурних ідеалах, нормах, цінностях тощо);

2) у формі внутрішнього індивідуального досвіду (що втілюється у сукупності суб'єктивних здібностей особи, утворюючи її духовну культуру);

3) в опредметненій формі (як вся сукупність предметів матеріальної культури, в результаті якої вони набувають власне культурного значення та можуть бути розпредмечені, тобто можуть використовуватися за їх об'єктивним (практичним) призначенням) [226, 138].

У зв'язку із різноманітністю форм прояву соціального досвіду дослідники дають його класифікацію за: рівнем значущості (буденний, історичний, життєвий); суб'єктом (свій, чужий, класовий, груповий); способом прояву (внутрішній, зовнішній); оціночним ставленням до нього (позитивний, негативний) та сферою діяльності (етична, естетична, наукова та ін.) [226, 139].

У психологічній науці здебільшого розповсюдження набуло розуміння досвіду як одного із структурних компонентів системи «особистість» (Є. Ануфрієв, К. Волков, А. Москаленко, В. Панпурін, К. Платонов, В. Сержантов та ін.).

Приміром, у розробленій К. Платоновим моделі психологічної процесуальної структури особистості досвіду відведено окрему нішу наряду із іншими підструктурами (спрямованістю, особливістю психічних процесів, біопсихічними властивостями) [178]. Подібне простежується у працях В. Башилова, І. Джир'яна, де досвід представлений як особливість підготовленості особистості, що включає об'єм знань, навички, звички.

У психологічних дослідженнях П. Гальперіна, В. Давидова, Л. Занкова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна широкого поширення дістає діяльнісний підхід, крізь призму якого аналізується категорія «досвід». Для нашого дослідження положення психологів щодо взаємообумовленості діяльності та досвіду, а також підхід до трактування останнього, як глибоко особистісного утворення, що виникає у процесі діяльності й одночасно виступає результатом цієї діяльності, набуває вагомого значення.

Здійснений огляд літературних джерел із проблем визначення досвіду у психологічній науці дозволяє констатувати наявність ряду формулювань, різним чином пов'язаних із ним. Серед таких – життєвий, особистісний, індивідуальний

досвід тощо. Зазначимо, що навіть у деяких з окреслених формулювань є внутрішня класифікація. Зокрема, існує розрізненість понять життєвого досвіду (вітагенного) та досвіду життя. Останній розглядається психологами у значенні стихійного здобутку особистості, випадкового і не завжди усвідомленого, недовгочасного. Як підкреслено у працях багатьох дослідників, досвід життя виступає вітагенною інформацією, не прожитою людиною, а здобутою завдяки його обізнаності з різних боків життя та дійсності, яка не має для нього достатньої цінності та не лежить в основі її поступків [112; 211; 216; 266]. Натомість як життєвий досвід є результатом серйозного досконалого аналізу й оцінки прожитих подій. Тобто це вітагенна інформація, котра стала здобутком особистості. Вона відкладена у резервах довгострокової пам'яті, де утримується в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Це «сплав думок, почуттів, вчинків, прожитих людиною, що мають для неї самодостатню цінність» [216, 36].

Достатньо широкого розповсюдження у психологічній науці здобув «особистісний досвід», до вивчення якого звертались Т. Кириленко, Г. Коссак, О. Лактіонов, О. Назарук, Н. Суркова, В. Серіков та ін.

Так, у дослідженні В. Серікова особистісний досвід визначається як досвід «бути особистістю». Науковець під даним терміном розуміє досвід виконання діяльності, «спрямованої на організацію його внутрішнього світу – смислів, вражень, висновків з пережитого» [215, 65].

Втім, Г. Коссак вважає, що «особистісний досвід слід розглядати як спрямованість людини на взаємодію з іншими, як здатність обирати свою позицію серед інших, узгоджуючи власні потреби з інтересами, цінностями в соціумі групи, відповідно планувати й організовувати свої дії, вчинки» [99, 25].

Поряд із зазначеними існує й інша точка зору, розкрита у дослідженнях О. Лактіонова, де особистісний досвід виступає сукупністю стійких оцінок на основі сформованої системи інтерпретацій. Дослідник вводить поняття ціннісного інтерпретаційного комплексу, тим самим підкреслюючи ціннісну природу досвіду. «У досвіді накопичується й інтегрується те, що цінне для нього самого і, одночасно, являє цінність для навколишніх» [106, 76].

Слід відмітити, що в поряд із поняттям «особистісний досвід» нерідко застосовується інша дефініція – «індивідуальний досвід». На перший погляд здається, що дані поняття надто близькі та тісно взаємопов'язані, але багато із сучасних дослідників підкреслюють їх розмежованість. Зокрема, Г. Коссак основну відмінність вбачає у тому, що вони засвідчують різні духовні виміри людини та способи її буття. За його словами, особистісний досвід формується у процесі соціалізації людини, яка передбачає оволодіння різними видами суспільно-практичної діяльності та виконання певних соціальних функцій, ролей, норм, прийнятих у суспільстві. Натомість як набуття індивідуального досвіду, на думку дослідника, відбувається у процесі індивідуалізації людини, тобто у процесі, спрямованому на виокремлення власного «Я», своєї унікальної самобутності із системи соціальних ролей та взаємин [99, 24].

На думку І. Якиманської, події що виступають джерелом індивідуального досвіду є: власна біографія; результати повсякденної життєдіяльності, взаємодії зі світом речей і людей; результати навчання та виховання (стихійного та спеціально організованого) [266; 267]. Спираючись на зазначене положення, І. Лялюк розглядає індивідуальний досвід розв'язування мислительних задач як сукупність орієнтуючих програм поведінки, що інтегрують у собі минуле, індивідуальність і соціалізацію та виражаються в знаннях, уміннях та навичках [112, 36].

Слід відмітити, що, незважаючи на широке використання та різноманітність формулювань поняття «досвід», у сучасній психології все ж немає єдиного підходу щодо його визначення, характеристики та структури. З цього приводу І. Лялюк зазначає, що в працях різних дослідників досвід представлений в якості: відображення того, що відбувається у психіці; суб'єктивної картини або моделі світу; змістовної сторони особистості; рушійної сили саморозвитку та саморегуляції людини; внутрішнього стану суб'єкта; терміну позначення сукупності знань, умінь і навичок тощо. Однак, як підкреслює дослідниця, узагальненість відбувається на рівні розуміння досвіду як складного особистісного утворення, що має багатокомпонентну структуру, основною функцією якого є регулювання поведінки, забезпечення сприймання дійсності та взаємодії з навколишнім середовищем і

самим собою, а також активності людини як суб'єкта власної діяльності та розвитку [112].

Якщо філософів і психологів більшою мірою цікавить специфіка процесу набуття досвіду, то педагогічний аспект вивчення цього феномену характеризується визначенням його ролі у формуванні та розвитку суб'єкта навчання (Ю. Бабанський, І. Герbart, Я. Каменський, В. Краєвський, І. Лернер, А. Макаренко, Й. Песталоцці, С. Шацький та ін.). У педагогічному контексті досвід розглядається як одна з основних підструктур особистості, що формується під впливом соціальних факторів у процесі діяльності з оточуючими об'єктами довкілля.

У педагогічних творах К. Ушинського можна знайти вживання терміну «педагогічна досвідченість». Видатний педагог під ним розумів «більшу чи меншу кількість фактів виховання, пережитих вихователем», які, насамперед, «мають справити враження на розум вихователя, класифікуватися у ньому за своїми характеристичними особливостями, узагальнитися, перетворитися на думку, і вже ця думка, а не сам факт стане правилом виховної діяльності педагога» [236,162-163].

Проблемі вияву сутності педагогічного досвіду, його змісту, специфіки багато уваги приділяли у своїх трудах Н. Крупська, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Т. Шацький. Зокрема, Т. Шацький вважав, що формування власне педагогічного досвіду вчителів повинно відбуватися безпосередньо під час практичної діяльності. Вказана його позиція базується на принципах нерозривного зв'язку педагогічної теорії і практики та принципової й органічної єдності педагогічного досвіду із діяльністю [172].

Одним із перших у радянській педагогіці питання важливості і закономірного існування у педагогічній теорії та практиці самого поняття «досвід» підіймав А. Макаренко. Видатний педагог не тільки називав педагогічний досвід однією з найважливіших категорій педагогічної науки, але й звертав увагу на необхідність дослідження даної проблеми [113].

Визначити специфіку формування, компоненти педагогічного досвіду, зв'язки між ними, розібратися у його сутності прагнув В. Сухомлинський. «Осягнути досвід – це перш за все зрозуміти, що від чого залежить» [227, 72]. У своїх

педагогічних працях В. Сухомлинський неодноразово підкреслював творчий зв'язок досвіду та діяльності в професії вчителя. За його словами, «сутність педагогічного досвіду у тому й полягає, що перед вчителем кожний рік відкривається щось нове, і в прагненні досягнути нове розкриваються його творчі сили» [227, 162].

Таким чином, класики педагогічної науки зробили неоцінимий внесок у розробку проблеми педагогічного досвіду. В їх працях зроблені спроби проаналізувати дане поняття, визначити його роль і місце в педагогічній науці.

У сучасній науково-педагогічній літературі досвід вживається у декількох значеннях: як сукупність практичних знань, умінь, навичок, що здобуваються педагогом у ході повсякденної навчально-виховної роботи; як основа професійної майстерності вчителя; як одне із джерел розвитку педагогічної науки [172, 528].

Така широта та багатоманітність трактовок означеного поняття в педагогічній теорії пов'язана із різними аспектами його вивчення і розбіжними позиціями дослідників. Деякі з них (В. Бондар, М. Красовський) розглядають його крізь призму педагогічної діяльності вчителя, натомість як інші – через поняття «педагогічної практики» (Ю. Бабанський, М. Скаткін, М. Львов).

Г. Коджаспірова в «Словнику з педагогіки» трактує педагогічний досвід з двох позицій: в першій педагогічний досвід виступає творчим, активним опануванням і реалізацією учителем у практиці законів і принципів педагогіки з урахуванням конкретних умов, особливостей дітей, дитячого колективу та власне особистості тощо; у другій – як дидактичні системи, розроблені на основі теорій, ефективність яких була доказана в процесі педагогічної практики [92, 223].

Г. Саврасова досвід професійної діяльності майбутніх учителів визначає як процес і результат рішення ними професійних завдань під час реалізації та рефлексії різних видів діяльності (теоретичної, практичної, навчальної, професійної та ін.) багатьох життєвих галузей – сімейної, досугової, освітньої [208, 50]. Дослідниця підкреслює, що серед науковців існує багато розбіжностей щодо розуміння сутності того чи іншого виду досвіду, але загальними визнаються наступні положення: досвід є підсумком роботи рефлексуючої свідомості; має властивості системи, що

містить взаємопов'язані елементи; перебуває у постійному змінненні та розвитку [208].

Як зазначає у своєму дослідженні І. Лялюк, «сприйняття світу через призму досвіду робить інформацію особисто значимою, цікавою, що сприяє її ефективному засвоєнню і відкриває нові можливості в психології та педагогіці» [112, 56]. Схоже ставлення до набуття досвіду, до необхідності його формування у навчально-виховному процесі, до надання йому величезного значення в становленні особистості школярів простежується у цілому ряді робіт.

Зокрема, І. Осадчий, автор альтернативної виховної системи навчального закладу, вважає виховним завданням загальноосвітньої школи формування у вихованців індивідуального соціального досвіду як сукупності соціальних якостей, кожна з яких має інформаційний, діяльнісний та ціннісно-оцінний компоненти. Цей процес, на його думку має здійснюватися завдяки пасивній та активній соціалізації і пасивному й активному вихованню особистості.

А. Мудрик відносить організацію соціального досвіду до однієї із необхідних умов цілеспрямованого позитивного розвитку та духовно-ціннісної орієнтації людини у процесі соціального виховання [130; 131].

З точки зору дидактики, соціальний досвід, що уособлює культуру, визначають як сукупність історично обумовлених засобів і способів діяльності, створених у процесі суспільної практики людей для відтворення та розвитку культури [109, 41]. Спеціалісти з галузі дидактики – В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін підкреслюють, що основною, глобальною метою навчання є передача підростаючому поколінню основ соціального досвіду, накопиченого людством протягом життя. Основними складовими цього досвіду вони називають знання про природу, людину, техніку; досвід способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу та своєї діяльності. Автори вважають усі зв'язки елементів соціального досвіду тотожними із зв'язками елементів змісту освіти та роблять висновок, що не лише він складається із чотирьох елементів, але і кожний навчальний предмет втілює всі ці елементи.

Б. Неменський підкреслював значущість запропонованої В. Краєвським, І. Лернером і М. Скаткіним структури соціального досвіду для перебудови естетичної освіти та системи викладання предметів художнього циклу у школі. Він наголошував, що «усвідомлення школою усіх сторін передачі дітям соціального досвіду назріло» та підкреслював необхідність «привести до відповідності із ним розуміння та роль кожного навчального предмету – в першу чергу предметів мистецтва» [142, 39]. Цієї ж думки дотримується Е. Абдулін, виділяючи серед елементів змісту музичного навчання досвід емоційно-морального відношення людини до дійсності, втілений у музиці; музичні знання; музичні вміння та навички, які виявляються у творчій навчальній діяльності школярів [1; 2].

Збагачення мистецького досвіду дітей Г. Падалка вважає запорукою їх залучення до мистецтва. «Розширення мистецького досвіду – також один із прийомів стимулювання учнів до занять мистецтвом. Дія цього прийому ґрунтується на актуалізації переживань, пов'язаних із сприйняттям і активною діяльністю в мистецтві», – зазначає дослідниця [162, 202].

Звернення до проблем естетичного виховання вимагає від нашого дослідження розгляду категорії «естетичний досвід», який є неодмінною передумовою творчої діяльності людини та своєрідним критерієм при естетичній оцінці різних явищ, видів людської діяльності та дійсності взагалі.

Закладені ще за часів античності підходи до розуміння естетичного досвіду знайшли розвиток у працях філософів сучасності. Так, під естетичним досвідом Дж. Дьюї розуміє наслідок взаємодії живої істоти із прекрасним у дійсності. На думку філософа естетичний досвід можливий лише у мистецтві, а поза його межами він є звичайним досвідом, що набуває естетичного забарвлення [61].

Глибоко досліджено феноменологічний аспект даної категорії у «Феноменології естетичного досвіду» М. Дюфрена. Автор розкриває винятковість естетичного досвіду, його покликання та відводить йому фундаментальне місце у становленні особистості, наділяючи функцією гармонізації людини із зовнішнім світом [269]. Окремі аспекти естетичного досвіду розглянуті в роботах таких зарубіжних вчених як А. Банфі, Г. Брауді, А. Печчеї.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях естетичний досвід інтерпретується як:

- сукупність набутих в естетичній діяльності знань, умінь і навичок, що стали внутрішньою сутністю особистості та зумовили її естетичні почуття, погляди, інтереси, смаки, ідеали (Т. Скорик);
- складне, не підвладне вербалізації духовно-чуттєве утворення (В. Бичков);
- багатогранне явище, набуте як у життєвій, так і в естетичній практиці (К. Островський);
- явище, що має соціально-історичну, культурологічну й особистісну зумовленість (В. Соколова);
- цілісне функціональне утворення у структурі духовно-практичного зв'язку особистості з естетичними цінностями дійсності та мистецтва (І. Гриценко).

Найбільш повне дослідження змісту, структури й особливостей естетичного досвіду особистості здійснено у працях І. Зязюна. Автор визначає цю категорію як «духовне утворення, що існує і виявляється через чуттєвість як вираження «людських сутнісних сил»», а його змістову сутність як основу естетичних відношень і зв'язків людини з природою і суспільством, що «створюється, існує і може бути пізнаною як конкретно-історична сукупність форм соціальної діяльності особи» [71, 163].

На думку І. Зязюна естетичний досвід, що «нерозривно пов'язаний із чуттєво-образною стороною людської свідомості, ...відображує не тільки внутрішній стан суб'єкта, а й несе інформацію про зовнішній світ» [71, 76], і тим самим становить основу естетичних відносин і зв'язків людини із природою та суспільством. Серед основних його структурних компонентів дослідник називає потреби, емоції, смаки, почуття, погляди, ідеали та зазначає, які зумовлюють вольову діяльність і поведінку людини, спрямовують її дії на предмет, здатний задовольнити людську потребу [71, 75]. А стосовно специфіки формування даного духовного утворення особистості автор зазначає, що естетичне виховання формує специфічну досвідну чуттєвість, яка забезпечує максимальний універсальний розвиток спеціальних здібностей людини,

її особистісних установок, норм поведінки, через які виявляється її ставлення до предметів і явищ об'єктивного світу [71].

Відмітимо, що серед досліджень сучасності з проблем естетичного досвіду багато таких, що розкривають окремі його структурні складові. Так, у дослідженнях С. Мельничука, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко розглянуто теоретичні аспекти формування естетичного досвіду особистості засобами мистецтва. Питання розвитку окремих компонентів естетичного досвіду дітей та молоді опрацьовували Є. Антонович, Б. Брилін, В. Волкова, О. Дем'янчук, Г. Карась, Л. Коваль, В. Кузнєцова, Н. Миропольська, С. Науменко, О. Ростовський, О. Семашко.

І. Зязюн у своєму дослідженні підкреслює, що при формуванні естетичного досвіду завжди треба мати на увазі основні критерії естетичної вихованості особи, одним з яких є моральний критерій [71, 164].

Проблемі формування морально-естетичного досвіду засобами мистецтва присвячені праці О. Олексюк, С. Хлебик, Т. Гризоглазової. Зокрема, в дослідженні О. Олексюк даний феномен виступає цілісною системою зв'язків особистості. Серед основних компонентів, що виступають підсистемою складного духовного утворення у сфері мистецтва, дослідниця виокремлює: досвід сприйняття, досвід засвоєння категорій естетики та досвід ціннісно-орієнтаційної діяльності в сфері музичного мистецтва [152; 153].

С. Хлебик визначає морально-естетичний досвід інтегративною якістю особистості, що представляє собою взаємозв'язок емпатійних і креативних її характеристик [246].

У дослідженні Т. Гризоглазової висунуто положення про те, що первісним у формуванні морального досвіду учнів є досвід емоційний. Авторка наголошує, що формування морального досвіду має відбуватися завдяки стимулюванню процесів емоційного осягнення моральних ідей художніх творів, їхнього усвідомлення та реального втілення у музично-творчій діяльності школярів [45].

Вище викладене дає підстави стверджувати, що саме в єдності естетичного і морального сучасна педагогічна наука вбачає вирішення основного завдання – виховання всебічно розвиненої особистості.

Звертаючись до аналізу поняття «музичний досвід», широко представленого у музично-педагогічній літературі, відмітимо факт надання йому авторами різної змістової наповненості. На думку Т. Завадської, це обумовлено тим, що музичний досвід «розглядається у контексті із розробкою проблем музичного розвитку учнів» [67, 36].

Так, у системі музичного виховання Б. Яворського музичний досвід розглядається у контексті його музично-теоретичної концепції музичного мислення як «слухацький» досвід, результатом набуття якого стає вміння слухати не тільки думки інших, але й власні музичні думки. У Б. Асаф'єва музичний досвід трактується крізь призму його інтонаційної теорії. Він формується у процесі «спостерігання» музики, її руху, процесуальності, її живого життя. Привалюючим елементом в асаф'євській системі музичного виховання є елемент творчості. Музикант підкреслює, що «людина, яка відчула радість творчості навіть на самому мінімальному рівні, поглиблює свій життєвий досвід і стає іншою за психічним складом, ніж людина, що тільки переймає акти інших» [15, 75].

У роботах В. Шацької дана категорія розуміється у більш широкому смислі. Її основу становлять уміння розуміти, насолоджуватись та оцінювати музику, шлях до цього полягає у розширенні музичного кругозору через збагачення музичних вражень і переживань та їх усвідомлення.

Аналізуючи систему музичного виховання Д. Кабалецького, можна зробити припущення, що «музична грамотність» виступає однією з якісних характеристик музичного досвіду в його концепції.

Однак серед багатьох тлумачень можна виділити положення, що поєднують вислови більшості авторів. Це, насамперед: надання головної ролі музичному сприйманню у процесі набуття музичного досвіду; визнання музичної діяльності джерелом музичного досвіду; розуміння музичного досвіду як основи музичної культури особистості.

Сучасним науковцям з галузі музичної педагогіки притаманно розглядати музичний досвід відповідно до його набуття у різних галузях діяльності (естетичної, художньої, виконавської, спілкуванні тощо). Так, у Т. Завадської музично-

естетичний досвід виступає складним інтегрованим особистісним утворенням, що представляє собою процес і результат засвоєння особистістю способів музичної діяльності та відображення у цій діяльності естетичних ідей та образів музичних явищ [67, 40].

У дослідженні О. Шевнюк художньо-естетичний досвід виступає інтегрованим особистісним утворенням, що є результатом художньо-естетичної діяльності, а його змістовою стороною виступає естетичне ставлення до мистецтва. На її думку від рівня сформованості художньо-естетичного досвіду залежить результативність підготовки студентів до естетико-педагогічної діяльності. Формування даного інтегративного утворення особистості дослідниця бачить у процесі розвитку художньої ерудованості, художньої емпатійності та сприйнятливості художньої форми, що відбувається в результаті спілкування із художніми цінностями [255].

З позицій музичного виконавства О. Хлебнікова визначає досвід як «сутнісну характеристику особистості виконавця, що відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, який досягається шляхом глибокого освоєння музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок пізнання, виконання музичного твору і вивчення виконавського досвіду відомих музикантів» [246, 8]. На думку дослідниці, досвід музично-виконавської діяльності передбачає усвідомлене використання необхідних дій, формування умінь і навичок вибору шляхів вирішення художніх завдань, аналітичного ставлення до діяльності, контролю за її ходом та наслідками, розвиток самостійного та глибокого освоєння сутності кожної операції, особливостей їх взаємозв'язку в системі всієї діяльності [246].

Проблема досвіду спілкування майбутніх учителів музики із мистецтвом досліджувалась О. Рудницькою. Означене поняття в її роботі тлумачиться з двох ракурсів: у вузькому розумінні – як готовність студентів до осягнення конкретного твору, в широкому – як загальний рівень художньо-естетичного розвитку особистості, засвоєння нею закономірностей художнього мислення [204, 132].

Досвід художньо-педагогічного спілкування вчителя музики І. Сипченко визначає як глибоко особистісне, складне системне утворення, яке відбиває певний художньо-естетичний рівень розвитку особистості і виступає процесом і

результатом її взаємодії зі світом художніх цінностей, а також передачі цих цінностей учням. «Це специфічний засіб реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців у педагогічній діяльності, фактор, що визначає особистісні та професійні якості майбутнього вчителя музики», – зазначає дослідниця [217, 46].

Слід зазначити, що в межах обраної нами проблеми визначення музичного досвіду з позицій спілкування є значущим, адже однією із специфічних ознак та неодмінних умов реалізації просвітницької діяльності вчителя музики є «вербально-музичне спілкування» (І. Полякова).

Аналіз існуючих підходів до визначення категорії досвіду дав змогу здійснити ряд узагальнень щодо тлумачення означеного феномена: досвід завжди виступає особистим надбанням людини; він є процесом і результатом активної взаємодії людини із навколишнім світом; формування досвіду відбувається завдяки засвоєнню особистістю соціального досвіду людства (під час стихійного або спеціально організованого виховного впливу) у процесі практичної діяльності; досвід предстає своєрідною системою знань, умінь, навичок, переконань, уподобань, ціннісних орієнтацій, відношень, що мають безпосередній відбиток на поведінковій програмі особистості.

У контексті завдань даного параграфу логічним є звернення до музично-просвітницької діяльності, її сутності, характеристик та існуючих у науковій літературі тлумачень.

Як відомо, просвітницька діяльність вчителя музики має естетично-виховний характер, який виявляється у здійсненні цілеспрямованого та систематичного впливу на розвиток в учнів здатності до розуміння та глибокого переживання музичних творів, формування емоційного відгуку школярів на музику через отримання ними нових музично-естетичних вражень і постійне збільшенні їхнього музичного кругозору. Слід відмітити, що нерідко розуміння її завдань і мети зводиться до спрощеного уявлення про одnobічний процес передачі або трансляції музичних творів. Втім, вона має дуже глибоке, соціально важливе призначення. Воно виявляється у тому, що музичне просвітництво здійснює потужний виховний вплив не лише на рівні окремої особистості, а й у глобальних масштабах держави,

реалізуючи одну зі своїх функцій – формування музичної культури людини, наслідком чого є підвищення рівня її загальної культури та суспільства у цілому. Тобто музичне просвітництво виступає суспільним явищем, значущість якого очевидна.

Базовими для нашого дослідження стали визначення Т. Євсєєвої, Л. Кожевнікової, І. Полякової, в яких підкреслена основна спрямованість музично-просвітницької діяльності та її головне завдання – розповсюдження музичних знань із метою формування у школярів естетичних ідеалів і високих художніх смаків, потягу та любові до високохудожніх зразків музичного мистецтва.

У роботі Л. Кожевнікової музично-просвітницька діяльність виступає процесом свідомої, активної й цілеспрямованої взаємодії між просвітником як суб'єктом просвітництва і аудиторією як об'єктом просвітництва, котрий зумовлюється самостійною позицією індивіда у виборі музичних цінностей й спрямований на поширення музично-естетичних знань з метою активізації духовного розвитку особистості [93, 46-47].

У дослідженні Є. Куришева підкреслено значущість виконавського спілкування музиканта із слухацькою аудиторією, яке передбачає здійснення виконавцем по відношенню до публіки ряду значущих соціальних функцій. Серед них – «просвітництво публіки, її духовне збагачення, виховання у широкому розумінні слова, задоволення певних потреб слухачів» [105, 10-11]. Адже саме гармонійне поєднання вміння повноцінно, художньо, професійно, виразно виконати музичний твір із вмінням цікаво та захоплено розповісти про нього на практиці дають найвищі виховні результати.

Окремої уваги заслуговує той факт, що Т. Євсєєва називає означену сферу діяльності «музично-педагогічним просвітництвом» і визначає її «мистецтвом» розповсюдження, передачі знань про музику, виховання людини засобами музики. Тим самим у даному визначенні підкреслено високість завдання, що стоїть перед вчителем музики-просвітником.

Вимоги щодо реалізації музично-просвітницької діяльності ставлять майбутнього просвітителя в умови максимального розкриття власних професійних

вмінь та можливостей. Адже для усіх форм роботи з даного напрямку характерна органічна єдність процесу виконання музичних творів і вербального спілкування зі слухачькою аудиторією. Згідно з цим, великого значення набуває рівень володіння живим словом, лекторська майстерність викладача, його вміння підготувати емоційно насичену, захоплену, навіть інтригуючи бесіду, здатну зацікавити непрофесійного слухача – школяра. З цього приводу Д. Кабалевський зазначав: «Ми повинні навчитися розповідати про велике мистецтво музики, не спрощуючи та не збіднюючи його, на доступній, зрозумілій і – головне – захопленій мові» [76, 134]. Однак на практиці нерідко зустрічаємося з іншою ситуацією, коли педагог, володіючи добре підібраним матеріалом, зовсім нецікаво викладає його. Або коли розповідь зводиться до музично-теоретичного розбору твору, перетворюючись з живої бесіди на суху лекцію. Ось чому важливо вже у процесі підготовки майбутніх фахівців приділяти особливу увагу цій проблемі, формуючи їхній досвід музично-просвітницької діяльності.

Аналіз вищевказаних підходів до визначення категорії досвіду та врахування особливостей музично-просвітницької діяльності дає нам змогу дати власне визначення поняття «досвід музично-просвітницької діяльності».

На нашу думку *досвід музично-просвітницької діяльності* – складне інтегративне особистісне утворення, що відображає певний художньо-естетичний рівень розвитку особистості і виступає процесом та результатом її свідомої, цілеспрямованої взаємодії з учнівською молоддю з метою розповсюдження музично-естетичних знань, популяризації високохудожніх зразків світової музичної культури, активізації учнівського духовного потенціалу.

На наш погляд, оволодіння досвідом музично-просвітницької діяльності збагачує педагогічну майстерність, розвиває творчі можливості, активізує педагогічну уяву студента – майбутнього вчителя музики, його здатність розкривати перед юними слухачами всю різнобарвність світу музичного мистецтва та надавати в його розумінні та осягненні вірних орієнтирів.

2.2. Структура досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики

Багатогранність діяльнісного аспекту музичного просвітництва та різноманітність трактовок поняття досвіду вимагають здійснення змістового аналізу, а також визначення структури досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики. Адже саме структура передбачає певну внутрішню організацію об'єкту, яка представлена єдністю взаємозв'язків її елементів, вона ж відбиває упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкту, що забезпечують його стабільність, якісну визначеність.

Різноманітність наукових підходів щодо визначення структури досвіду зумовлена діалектичним зв'язком категорій «досвід» і «діяльність», який полягає у тому, що діяльність є процесом засвоєння особистістю досвіду й одночасно досвід є продуктом діяльності. Так, одні науковці, розкриваючи структурні складові означеного феномена, спирались на теорію діяльності О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, інші – на діяльнісну концепцію досвіду В. Іванова, інші використовували концепцію динамічної функціональної структури особистості К. Платонова тощо.

У педагогіці широковідомим і найбільш розповсюдженим є підхід до визначення структури досвіду відповідно до структури процесу навчання, але і тут не спостерігається єдиної позиції. Це пояснюється чималою кількістю існуючих у психолого-педагогічній літературі моделей структури навчання різних авторів (Ю. Бабанський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Лернер, А. Маркова, В. Сластьонін, Т. Шамова, А. Щербаков, Д. Ельконін та ін.).

Для нашого дослідження визначальною є точка зору дидактів – В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, які розглядали зміст навчання у широкому контексті культури і вважали його основною метою передачу підростаючому поколінню соціального досвіду, що уособлює створену культуру. Серед основних

складових соціального досвіду вони виділяють чотири елементи: 1) *знання* про природу, людину, техніку; 2) *досвід способів діяльності* (навички, уміння); 3) *досвід творчої діяльності*; 4) *досвід емоційно-ціннісного ставлення* до світу, до своєї діяльності. На думку авторів, означені елементи перебувають у тісній взаємодії, а зв'язки, що утворюються між ними є тотожними із зв'язками елементів змісту освіти. Таким чином кожний навчальний предмет втілює вказані елементи соціального досвіду.

Відмітимо, що дану позицію підтримує Б. Неменський. В його працях підкреслена значущість даної структури для системи викладання предметів художнього циклу у школі. У методичних працях Е. Абдулліна змістові елементи музичного навчання також співпадають із вищезначеною структурою соціального досвіду.

У контексті проблеми визначення структури досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики цінною постає точка зору Н. Ветлугіної стосовно визначення музичного виховання. На думку дослідниці, воно є цілеспрямованим та організованим впливом на дітей у процесі передачі їм досвіду музичної діяльності через засвоєння ними цих способів діяльності.

Той факт, що формування досвіду музично-просвітницької діяльності студентів має відбуватися у процесі навчання, тобто у процесі набуття соціального досвіду, дає змогу розглядати перший з них як невід'ємну частину останнього, що відбиває його структуру та зміст.

Отже, зважаючи на вищевказане, можна відзначати, що у змістовому аспекті досвід музично-просвітницької діяльності як частина соціального досвіду являє собою взаємозв'язок комплексу музично-педагогічних знань, способів здійснення, творчого втілення музично-просвітницької діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до цієї діяльності, музичного мистецтва взагалі.

Оскільки у структурному аспекті досвід музично-просвітницької діяльності має також відбивати будову соціального досвіду, це надає підстави розглядати даний феномен у вигляді чотирьох взаємопов'язаних **компонентів**:

- **когнітивно-орієнтаційного;**

- діяльнісно-емпіричного;
- креативно-праксеологічного;
- рефлексійно-аксіологічного.

Виділення **когнітивно-орієнтаційного компоненту** означеного феномену базується на тому положенні, що наявність певної сукупності знань про об'єкт і способи діяльності є передумовою здійснення самої діяльності. Тож безумовно, теоретична підготовка виступає першою необхідною ланкою у формуванні досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики, яка надає йому можливість успішного здійснення даного напрямку роботи та допомогу в створенні і реалізації власних творчих музично-просвітницьких проектів, самореалізації як музиканта-просвітника.

Підтвердження того, що здійснення музично-просвітницької діяльності вимагає від учителя музики володіння певним комплексом знань, які відрізняються широтою, різноманітністю та багатобічністю ми знаходимо у працях Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, В. Шацької та багатьох сучасних дослідників. Конкретного переліку відповідних знань в означених роботах не надається, але чітко простежується єдина позиція авторів щодо наявності у музиканта-просвітника широкого музичного кругозору, обізнаності у суміжних галузях мистецтва, музикознавчої ерудиції, «універсальності» як спроможності бути одночасно автором, виконавцем, лектором та організатором виховного музичного заходу.

Кожен з авторів підкреслює необхідність достатньої музично-теоретичної підготовки вчителя музики, яка передбачає добру зорієнтованість у музиці різних епох, стилів, напрямків, знань засобів музичної виразності та жанрових характеристик творів, історії їх створення, індивідуальних рис творчості композиторів і багато іншого, що виходить далеко за межі власне аналізу музичного твору. Такий чималий спектр знань обумовлений широкою задачею музичного просвітництва – сформувати в учнів цілісне уявлення про музичне мистецтво, підвести їх до розуміння музичних творів, викликати потребу у спілкуванні зі справжнім, високохудожнім музичним мистецтвом.

О. Апраксіна, Н. Гродзенська, Л. Дмитрієва, Д. Кабалецький, Г. Падалка, О. Щолокова та інші вказували на важливість використання педагогом-музикантом аналогій з іншими мистецтвами як одного із засобів розширення вражень, розвитку сприйняття школярів. Тим самим вони підкреслювали необхідність загальнохудожньої підготовки вчителя музики, яка проявляється у наявності знань із суміжних видів мистецтв. Стосовно вказаного, Л. Кожевнікова у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому підготовці майбутніх вчителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності, зазначає, що «об'єм музичних знань, котрий доповнюється знаннями суміжних видів мистецтв, сприяє професійній орієнтованості й художньо-естетичній освіченості, що є важливим показником готовності майбутнього вчителя до здійснення музично-просвітницької діяльності» [93, 51-52].

О. Апраксіна, визначаючи широкий спектр якостей, знань потрібних учителю музики, не виокремлює з них специфічно-просвітницькі. Однак вона акцентує увагу на тому, що достатній рівень підготовки майбутнього фахівця обов'язково необхідний у трьох напрямках:

1) музично-теоретичному – знання особливостей музичного мистецтва, закономірностей зв'язків елементів внутрішньої структури, засобів музичної виразності, історії музики, характерних рис творчості композиторів, що вивчаються та ін.;

2) психофізіологічному – знання вікових особливостей та можливостей учнів різних класів, індивідуальних відмінностей, характеру сприйняття;

3) методико-педагогічному – знання шляхів, методів, послідовностей, що ведуть до найбільш оптимальних умов протікання процесу сприйняття музичного твору та його аналізу [10, 177].

Підкреслюючи визначну роль знань з курсу методики музичного виховання в професійному становленні майбутнього фахівця, О. Апраксіна зазначає, що даний курс «закладає ті основи, які необхідні вчителю-музиканту для його подальшої самоосвіти, удосконалення майстерності педагога-вихователя» [10, 4].

Л. Арчажникова вважає методичну підготовку вчителя музики найважливішим критерієм його професійності, головним показником готовності до здійснення різнобічної діяльності у загальноосвітній школі, зокрема й концертно-просвітницької. Але при цьому саме поняття «методична підготовка» трактується нею набагато ширше, ніж звичайне вивчення студентами курсу методики музичного виховання. На думку дослідниці, методична підготовка, «виконуючи міжпредметну функцію, синтезує базові психолого-педагогічні та спеціальні знання, уміння й навички, необхідні для тих видів практичної діяльності, які вчитель повинен здійснювати у школі» [180, 13]. Таким чином дослідниця доходить висновку, що методична підготовка має тісні зв'язки із загальноестетичною, психолого-педагогічною, історико-теоретичною, інструментальною, диригентсько-хоровою підготовкою майбутнього педагога.

Серед обов'язкових знань, що входять до такої підготовки, Л. Арчажникова називає:

- знання завдань і змісту морального й естетичного виховання;
- знання закономірностей процесів загального розвитку школярів різного віку;
- знання психології музичних здібностей, закономірностей музичної творчої діяльності дітей у різних проявах (спів, гра на музичних інструментах);
- знання основних категорій музичного мистецтва та музикознавчих понять (зміст і форма твору, музичний образ і музична мова, музична драматургія, засоби музичної виразності) [180, 14].

Відмітимо, що даний перелік є цілком доречним при визначенні знань, що входять до когнітивно-орієнтаційного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики. Але на нашу думку, його слід доповнити знаннями, що стосуються, за словами В. Шацької, «методики показу». Маються на увазі знання способів подачі підготовленого матеріалу – словесного (власне розповіді) та музичного (інструментальне виконання твору).

У дослідженні Г. Халікової вказується, що основою музично-педагогічної підготовки студента має виступати комплекс музично-професійних знань, умінь і навичок, у тому числі й знання основ лекторської майстерності [244]. Ми цілком

погоджуємося з її позицією, адже для музиканта-просвітника знання основних принципів подачі матеріалу, прийомів керування процесом спілкування із учнівською аудиторією значною мірою визначають успішність проведення музично-просвітницького заходу.

Заслугує на увагу позиція І. Полякової щодо спілкування з метою пропагандистського впливу. Дослідниця вважає, що обидва засоби (як слово, так і музика) мають бути об'єднані в єдиний процес, котрим довершено повинен володіти суб'єкт пропаганди. Цей вид професійної пропагандистської діяльності дослідниця визначає як «вербально-музичне спілкування». Серед знань, необхідних для його здійснення, І. Полякова називає наукові знання з предмету пропаганди (музичні знання), наукові знання із суміжних дисциплін (література, мистецтвознавство), суспільні, психолого-педагогічні та методичні знання [183, 81-82].

На необхідності вільного оперування ґрунтовними знаннями з музичних дисциплін (теорії та історії музики, гармонії, аналізу музичних форм, методики музичного виховання) у комплексному поєднанні із суміжними видами мистецтва наполягала Л. Кожевнікова. Такий зв'язок дослідниця називає запорукою професійної орієнтованості й художньо-естетичної освіченості, що на її думку є важливим показником готовності майбутнього вчителя до здійснення музично-просвітницької діяльності [93, 51-52]. Серед іншого Л. Кожевнікова підкреслює важливість міжпредметних зв'язків, зокрема, із суспільними науками та акцентує увагу на такій рисі професійного становлення майбутнього вчителя-просвітника як національна орієнтованість світогляду [93].

Крім педагогічного, вербального спілкування сучасні науковці у своїх дослідженнях приділяють значну увагу іншій складовій музично-просвітницької діяльності вчителя музики – виконавській, успішність реалізації якої залишає незабутні враження у школярів і таким чином впливає на становлення та розвиток їхнього духовного світу.

Зокрема, В. Крицький виділяє два основних комплекси знань – спеціальні (специфічно музичні) та загальні (художньо-естетичні, музично-історичні, культурологічні), що необхідні для досягнення студентом художньозмістовної

сутності музичних творів. До спеціальних він відносить знання особливостей музичної мови, основних принципів і закономірностей побудови музичних творів, засобів художньої та музичної виразності, до загальних – знання, що стосуються особливостей стилю, епохи, автора, школи, напряму в мистецтві та музиці тощо [103, 6].

Ми вважаємо, що ці знання фактично є основою та передумовою грамотного аналізу музичного твору, здійснення якого позитивним чином вплине на виконання даного твору майбутнім педагогом-просвітником.

У необхідності розширення фонду професійно-виконавських знань студентів Є. Куришев вбачав рішення багатьох із проблем виконавської підготовки майбутніх фахівців. До них він відносить: знання, що містять попередню інформацію про майбутній виступ (його цілі, умови, вимоги до змісту музичного матеріалу і форми виступу); знання прийомів проектування виступу; знання, що забезпечують повноцінне виконавське осягнення музичного матеріалу (історія створення, стиль композитора, жанр і структура твору, засоби виконавської виразності); знання способів планування й організації занять при підготовці до виступу; знання прийомів варіативного інтерпретування музичних творів; знання основних напрямків аналізу виступу, критеріїв його оцінки [105, 56].

Такі знання безумовно є важливими і наявністю їх у майбутнього вчителя музики, звісно, тільки позитивним чином відіб'ється на його подальшій музично-просвітницькій діяльності. Але до першонеобхідних у формуванні досвіду музично-просвітницької діяльності, на нашу думку, належать лише декілька з означених, інші ж – певною мірою пересікаються із музично-теоретичними, методичними знаннями.

За нашим переконанням, окрім загальних (педагогічних, психологічних, суспільно-політичних, етико-естетичних) знань, потрібних у будь-якій педагогічній діяльності, вчитель музики-просвітитель має володіти рядом специфічно просвітницьких знань. Тож, до **когнітивно-орієнтаційного** структурного компоненту досліджуваного досвіду мають обов'язково входити ті із них, які, в першу чергу, дадуть базові уявлення студентові про саму сутність явища просвітництва, зокрема музичного, основні принципи і прийоми його здійснення,

розкриють перед ним високе виховне призначення окресленого феномена в культурному житті суспільства, відтворять картину роботи найвидатніших діячів минулого з даного напрямку та їхніх безцінних пошуків і знахідок, а також специфіку реалізації музично-просвітницької діяльності у сучасних умовах роботи вчителя музики загальноосвітньої школи. Це мають бути знання-орієнтири, що слугуватимуть не лише передумовою ефективного оволодіння означеною діяльністю, але й якісною опорою формування стійкого позитивного ставлення до неї. Серед них найнеобхіднішими, на нашу думку, є:

1. Знання з *історії музичного просвітництва та змісту й особливостей музично-просвітницької діяльності вчителя музики*. Вони узагальнюють знання генезису і сутності поняття «просвітництво» та похідних від нього; історії становлення та розвитку музичного просвітництва, різноманітності його форм і особливостей їх здійснення; специфіки музично-просвітницької діяльності вчителя музики як однієї з граней професії.
2. Знання щодо побудови та змістового наповнення сценарію музично-просвітницького заходу: *конструктивно-формоорганізуючі* (знання принципів відбору та обробки матеріалу, етапів створення, драматургічної побудови сценарію музично-просвітницького заходу: структури, форми, логіки слідування, співвідношення музичного і літературного матеріалу тощо) та *змістовоутворюючі* (мистецтвознавчі, соціокультурні, знання інтересів, уподобань та вікових особливостей слухацької аудиторії).
3. Знання щодо реалізації музично-просвітницького заходу: *діяльнісно-регламентуючі* (знання основних соціальних, психолого-педагогічних особливостей публічної мови, знання методів, форм, етапів проведення музично-просвітницького заходу) та *діяльнісно-організуючі* (знання особливостей психологічної взаємодії зі слухачами, знання прийомів і принципів лекторської майстерності, знання щодо організації слухачів до спільної діяльності).

У результаті набуття означених знань відбуватиметься усвідомлення студентом важливої ролі музичного просвітництва в історії музичної думки,

здобуття еталонних орієнтирів у вигляді яскравих педагогічних прикладів просвітницької майстерності видатних діячів з даного напрямку роботи, формування уявлення про особливості та нюанси щодо підготовки й організації музично-просвітницьких заходів тощо.

На жаль, слід констатувати той факт, що на факультетах мистецтв вищих навчальних закладів педагогічного профілю підготовка майбутніх учителів музики до просвітницької діяльності не є об'єктом спеціальної уваги, тобто окрема дисципліна, безпосередньо орієнтуюча студентів на опанування специфіки просвітницької діяльності, відсутня у навчально-виховному процесі. Як наслідок цього – розрізненість знань, що становить значні перешкоди у подальшому практичному втіленні даного виду діяльності.

Тож підкреслимо, що обов'язковою умовою для виділених груп знань має стати зведення їх майбутнім фахівцем до певної системи, до так званого цілісного теоретичного комплексу, основними показниками якого мають стати не лише обсяг знань, а й усвідомлення шляхів їх набуття. А також мобільність, як ступінь гнучкості використання та швидкості перенесення засвоєних знань при поясненні аналогічних явищ в інших областях життя та системність знань, що виражається у встановленні асоціативних зв'язків різного рівня.

Даний процес має складатися як мінімум із двох видів діяльності студента: по-перше – це засвоєння інформації (з літературних джерел, прослуханих лекцій, практичних спостережень), а по-друге – суто евристична діяльність, результатом якої є набуття принципово нових для студента знань з інформації, отриманої під час її переробки (власні розсуди, міркування, висновки).

Однак ані знання з музичного просвітництва, ані безпосередньо знання способів його здійснення не забезпечують вміння ними користуватися у реальному житті. Як відомо, знання лише слугують теоретичною основою опанування об'єкту. Тож студент, навіть отримавши достатній комплекс теоретичних знань, безумовно буде мати труднощі в їх практичному застосуванні. Отже наступним його кроком має стати перетворення отриманих знань-орієнтирів на навички й уміння, тобто на

«знання у дії» (В. Сластьонін). Саме цю стадію відображає другий – **діяльнісно-емпіричний** структурний компонент досвіду музично-просвітницької діяльності.

Відштовхуючись від синтезуючого характеру музично-просвітницької роботи та поліфункціональності дій учителя музики, до даного компоненту слід віднести, насамперед, навички розробки сценарію музично-просвітницького заходу, які передбачають здатність знаходити необхідний матеріал, адаптувати його відповідно до рівня підготовленості аудиторії, а також навички реалізації просвітницького задуму, представлені спроможністю виступати одночасно у ролі музиканта-виконавця і лектора-музикознавця в публічних умовах, організовувати та підтримувати діалогічне спілкування з аудиторією, володіти голосом, жестами, мімікою, реагувати на поведінку слухачів, підчиняючи її своїй волі тощо. Тобто, *під музично-просвітницькими навичками майбутнього вчителя музики ми розуміємо рівень володіння певною системою практичних і психічних дій, необхідних для успішного виконання музично-просвітницької діяльності, базованих на наявних знаннях суб'єкта про засоби здійснення цієї діяльності.*

Як відомо, основою будь-якого музично-просвітницького заходу є сценарій, створення якого вимагає від музиканта-просвітника неабияких зусиль. Адже написання подібних сценаріїв виходить за межі компетенції вчителя музики, оскільки є пріоритетним напрямком роботи професійних сценаристів, режисерів, організаторів дозвілля. Ситуація ускладнюється й тим, що такий сценарій передбачає поєднання одразу ж декількох видів діяльності – розповіді, виконання музичних творів, залучення аудиторії до ведення діалогу, перегляду відеоряду, які мають бути скоординовані й органічно поєднані в одному заході. Саме тут учителю стають у нагоді приклади з історії музичного просвітництва, що демонструють майстерність видатних музикантів-педагогів, їхні методи роботи із масовою непрофесійною аудиторією, методичні рекомендації, розробки та знахідки в області створення і проведення подібних музично-просвітницьких заходів. Оперування даними знаннями разом із розумінням сучасної ситуації, специфіки просвітницької роботи вчителя музики нададуть молодому фахівцю впевненості, чітких орієнтирів щодо його подальших просвітницьких дій.

Загальновідомо, що розпочинаючи роботу над сценарієм заходу, необхідно мати чітке уявлення з якою метою він буде проводитися, його «точну адресу» (Є. Ножин) спрямування, тобто специфіку, художньо-освітній рівень, вікові особливості аудиторії слухачів, також часові, просторові умови його здійснення. Все це впливає на змістове наповнення та форму організації матеріалу, ступінь складності викладення і характер його подачі. З цього приводу Б. Неменський зазначає, що «бесіди з дітьми повинні будуватися емоційно, з опорою на життєві уявлення школярів і досвід спілкування із природою та мистецтвом», для цього вчителю бажано «продумати сценарій проведення заняття із логічно виправданими переходами від одного виду діяльності до іншого (бесіда, сприймання, творча робота і т.д.). Це необхідно для того, щоб заняття мало вигляд цілісного процесу, приймаючи участь в якому діти не втрачали б уваги й інтересу» [141, 12].

Тож наступний етап роботи над сценарієм – добір літературного та музичного матеріалу, його логіко-композиційне розміщення. Він включає розробку сюжетної лінії, побудову, розташування складових елементів (літературних та музичних), їх правильне співвіднесення, встановлення між ними логічних переходів тощо. Відмітимо, що відчуття цілісності, логічної стрункості та динамізму сценарію досягається завдяки дотриманню загальних драматургічних принципів – наявності у сценарії вступу (зав'язки), розвитку (основної частини), кульмінації та розв'язки (фіналу).

Для успішності виконання даного етапу роботи визначальним стає наявність у музиканта-просвітника навичок та умінь роботи із матеріалом (підбору й оформлення його відповідно до виховної мети заходу, особливостей усної мови, стилістичної відповідності, а також адаптування його відповідно до інтересів, вікових особливостей, педагогічної доцільності).

Слід наголосити, що безперечно велику роль на даному етапі відіграє рівень опанування матеріалом. Серед широкого переліку показників опанування матеріалом, визначеного Є. Адамовим, у межах нашого питання слід звернути увагу на наступні: 1) матеріал обміркований, пережитий настільки, що викладається як свій власний; 2) можливість викладення матеріалу власними словами, а не словами

книги чи газетної статті; 3) уміння знайти свої приклади, факти, ілюстрації, доводи та спрощування хибних поглядів; 4) встановлення зв'язки між різними питаннями, старими та новими знаннями на асоціативній основі; 5) здатність зв'язати теорію із практикою, книгу із життям, із конкретною обстановкою виступу, з інтересами і запитам даної аудиторії; 6) вміння правильно відібрати матеріал, користуючись критерієм: що необхідно сказати? що доречно сказати? що викликає інтерес слухачів?; 7) вміння диференціювати матеріал в залежності від ступеня важливості; 8) уміння правильно побудувати лекцію, знайти оптимальну форму викладення [4, 9-10].

Окремим пунктом слід виділити дві такі важливі риси, як стилістична, жанрова доречність та змістово-образна узгодженість літературних і музичних складових сценарію.

Перша з них виражається у відповідності вербальних характеристик музичним, і навпаки, а також стильовому рішенню сценарію взагалі. Мова йдеться про дотримання в одному стилістично-жанровому руслі із сюжетним задумом самого літературного тексту. Тобто при доборі слів з цілого синонімічного ряду слід приймати до уваги той стиль і жанр, в якому задумано музично-просвітницький захід (наприклад, билина, казка, подорож до історичного минулого різних епох та інше). Бажано також вловити та передати потрібний мовний жанр (типову форму висловлювання), відбираючи слова за їх «жанровою специфікацією» (М. Бахтін), це надасть всьому вислову певної типової (жанрової) експресії. Таку жанрову експресію, на думку М. Бахтіна, «можна розглядати як «стилістичний ореол» слова, який належить не власне слову, а тому жанру, в якому дане слово функціонує, це відзвук жанрового цілого, що звучить у слові» [21, 267].

Аналізуючи різноманітні жанри публічної мови, Є. Ножин наголошує на такій важливій стилістичній рисі як «розмовність», якій притаманна простота у побудові фрази, відсутність суворих граматичних норм, використання розмовної лексики та фразеології [146, 165]. На думку науковця, це сприяє відтворенню в усній або письмовій мові живої, невимушеної обстановки діалогу завдяки використанню відповідних мовних засобів (вводних слів і конструкцій, зв'язувальних речень та

ін.). Також одним із дієвих засобів створення «ефекту співучасті» у роздумах лектора слугує використання так званого апеллятиву («Давайте разом поміркуємо», «спробуйте уявити собі» і т.п.). На нашу думку, використання апеллятиву у тексті сценарію буде ефективним прийомом активізації дитячої слухацької аудиторії, оскільки це сприятиме виникненню й утриманню їхньої уваги та інтересу, створюючи ілюзію безпосередньої присутності, власної участі в подіях, що розгортатимуться перед ними за сюжетом музично-просвітницького заходу.

Друга риса передбачає дотримання образно-сміслової аналогічності музичних складових сценарію з їх вербальними характеристиками. Неприпустимим, на нашу думку, стає добір музичних творів лише за назвою того явища або події, що зображено у сюжеті сценарію (наприклад «Дощик», «Ранок», «Літній вечір», «Осінь», «Вальс», «Марш» і т.п.), адже загальновідомо, що твори навіть з однаковою назвою несуть різне змістово-образне навантаження. Тож учителю музики слід розумно здійснювати змістовий (змістовий) аналіз музичних творів, користуючись арсеналом власних вибірково-аналітичних навичок і вмінь.

Все вищезазначене відноситься до підготовчої – докомунікативної – фази роботи музиканта-просвітника. Зазначимо, що ця фаза вимагає від «створювача» сценарію, окрім фізичних і розумових зусиль, прояву тонких психічних дій, до яких слід віднести здатність до антиципації. Вона характеризується наявністю у свідомості людини уявлення про предмет, явище або результат дії заздалегідь до його реального сприйняття або здійснення. У нашому випадку, це здатність музиканта-просвітника уявити реальний хід втілення сценарію музично-просвітницького заходу, власні дії, можливі варіанти реагування слухацької аудиторії на поставлені запитання, власні відповіді, процес виконання музичних уривків і припустимі враження слухачів від сприйнятого. Внаслідок застосування вказаного психічного прийому процес підготовки музично-просвітницького заходу стає більш ретельно обміркованим, що, звісно ж, позитивним чином відбивається на написанні сценарію та результативності всього заходу у цілому. Адже саме «добре підготовлений і продуманий позакласний захід, – за словами М. Гордої, – дає

можливість заглибитись у світ музики, насолоджуватись красою художнього слова, чудодійною силою мистецтва» [43, 4].

Друга фаза роботи музиканта-просвітника – комунікативна (виконавча) – присвячена практичній реалізації підготовленого сценарію музично-просвітницького заходу. Сама назва чітко відображає основний вид діяльності, що привалює у ній – спілкування.

У широкому розумінні спілкування являє собою «обмін духовними цінностями, який відбувається в формі діалогу у процесі взаємодії з оточуючими людьми» [130, 213]. Це один з основоположних шляхів пізнання людиною світу, у процесі якого відбувається засвоєння широкого спектру установок, правил і норм, що визначають її буденне життя. Серед найважливіших установок людини як суб'єкту спілкування А. Мудрик називає: образ «Я», що визначає поведінку людини до самого себе і з оточуючими; відношення до партнерів спілкування; сформованість атракції (від фр. attraction – тяжіння) як установки на взаємний потяг людей один до одного; готовність до емпатії, тобто до співчуття [130; 127].

У нашому випадку йдеться про педагогічне спілкування, яке збагачує обмін навчальною інформацією ще й додатково людськими смислами та цінностями. За І. Зимньою, «педагогічне спілкування з функціональної точки зору являє собою контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну взаємодію, що встановлює відносини всіх суб'єктів навчального процесу та характеризується поліоб'єктною спрямованістю, поліінформативністю, високим ступенем репрезентативності» [69, 332-333]. Однак, цей процес в умовах музично-просвітницької роботи набуває специфічного характеру. Така специфіка зумовлена незвичайними засобами впливу на партнерів спілкування. Мова йдеться про музичні засоби, які паралельно і в однаковій мірі з традиційними вербальними (безпосереднім живим словом) та невербальними (мімікою, жестами) засобами спілкування спрямовані на досягнення просвітницької мети заходу. Як вже згадувалось раніше, у дослідженні І. Полякової зроблено висновок про те, що музично-просвітницька діяльність, об'єднуючи дані засоби спілкування в єдиний процес, «породжує притаманний лише їй вид професійної пропагандистської діяльності – вербально-музичне спілкування, котрим

довершено має володіти кожен пропагандист музики» [183, 82]. Означений вище феномен охоплює дві основні сфери музично-просвітницької діяльності – лекторську та музично-виконавську, які у рівній мірі є значущими в даному напрямку роботи вчителя музики. Розглянемо кожен з означених сфер і з'ясуємо основні вимоги щодо їх опанування майбутнім музикантом-просвітником.

Важко переоцінити призначення живого переконливого слова викладача у процесі спілкування з учнями. Підтвердження цьому знаходимо в усіх, без виключення, педагогічних літературних джерелах, у висловах видатних педагогів. Зокрема, у своїх «Порадах» В. Сухомлинський писав: «треба створити таке спілкування вихователя й вихованця, щоб кожне слово, звернене до юного серця й розуму, пробуджувало внутрішні духовні сили, викликало внутрішню роботу розуму й серця, спрямовану на самопізнання й самовдосконалення» [228, 303]. Серед інших порад педагог наголошує на прагненні виховувати у дітей чутливість до емоційно забарвленого слова вчителя.

Безперечно, ще більшого резонансу проблема майстерного володіння педагога словом здобуває у музичній педагогіці, особливо у просвітницькій діяльності вчителя музики. Зокрема, В. Шацька, визначаючи особливості роботи лектора-пропагандиста музики, які за її переконанням полягають не лише в ознайомленні дітей із музикою, але й в допомозі щодо її розбору, надання художньої характеристики, правильної естетичної оцінки, зазначає: «наперед можна сказати, що сприймання буде тим яскравішим й активнішим, чим більш цілеспрямованим, доказовим, образним і пов'язаним із виконуваною на лекції музикою буде слово лектора» [252, 26].

Також вагомого значення мові лектора-музиканта надавала й Н. Гродзенська. Вона наголошувала, що «змістовність і різноманітність матеріалу, багатство інтонацій, чіткість мови – все це допомагає юному слухачеві із цікавістю та захопленням сприймати лекцію» [47, 51]. Педагог підкреслювала, що такі лекції-пояснення не лише виконують допоміжну функцію (підвищують інтерес слухачів і поглиблюють процес сприймання), але й надають дітям знання, які стають їм у нагоді при розборі музичних творів. Тобто вони збагачують не тільки емоційну

складову сприймання, але й інтелектуальну, завдяки чому відбувається перехід від пасивного споглядання до глибокого занурення, активного спостереження й усвідомлення почутої музики.

Відмітимо, що вміння володіти словом, творчо використовувати його у власній практиці Д. Кабалевський вважав найважливішою професійною рисою музично-просвітницького діяча та першорядним засобом емоційного впливу на глядача-слухача. Саме тому, яким має бути слово педагога-музиканта у музично-виховній роботі присвячена його книга «Як розповідати дітям про музику?».

Заслуговує на увагу позиція Л. Арчажникової, яка дар словесного спілкування зі шкільною аудиторією називає якістю музиканта-просвітника, що потребує постійного розвитку. На думку дослідниці таке спілкування передбачає вміння у простій формі говорити про складне, вміння яскраво, артистично охарактеризувати музику, що звучить, і разом з тим вільно ілюструвати власні думки музичними прикладами, дотримуючись усіх вимог щодо культури мовлення [13, 86].

З усього вище зазначеного можна резюмувати, що від лекторських умінь музиканта-просвітника залежить ступінь розуміння й осмислення виконуваної музики, посилення образно-асоціативного ряду, що виникає під час слухання музичних творів у слухачів, а також рівень готовності до активного сприймання музичної інформації слухачькою аудиторією.

Наводячи приклади щодо значущості лекторських умінь у діяльності музиканта-просвітника, хочеться згадати відомий вислів В. Сухомлинського: «домагайтеся, щоб слово звучало для учня, як музика!». За нашим переконанням саме таке гасло має стати найголовнішим орієнтиром у просвітницькому напрямку діяльності педагога-музиканта.

Слід також зазначити, що вищевказане висловлювання вимагає звернення до однієї з центральних проблем музикознавства – взаємозв'язку та подібності слова і музики. Дослідженню різних аспектів вказаної проблеми присвячені праці багатьох музикознавців (Б. Асаф'єва, Л. Мазеля, Є. Назайкінського, І. Способіна, Ю. Тюліна та ін.). Зокрема, аналізуючи мовну та музичну інтонацію, Є. Назайкінський вказує на велике значення такої подібності у процесі сприймання музики. За

Є. Назайкінським, така схожість, по-перше, дозволяє підключити до означеного процесу вже готовий моторний ланцюг – апарат мовної артикуляції, який, у свою чергу, вже з дитинства забезпечує активність сприйняття мелодії, здатність до її співпереживання. По-друге, оскільки моторний ланцюг у сформованому музичному сприйманні за походженням є музично-мовним, то через нього музика підсвідомо зв'язується із комунікативним досвідом людини, пробуджує відповідні асоціації, формує певну установку на сприйняття музики як особливого роду мови, зверненої від одного лица до інших [137, 260]. На думку дослідника, близькість і схожість функцій мовної та музичної інтонації, спорідненість принципів організації інтонаційного процесу є одним із найважливіших факторів, що забезпечує можливість залучення мовного досвіду до процесу сприймання музики [137].

У працях В. Медушевського розкрито мовні передумови емоційної виразності музики. Він показує характеристики деяких емоційних інтонем мови, які надають уявлення про близькість емоцій у музиці та слові. Як зазначає сам В. Медушевський, «музика здатна із більшою точністю відобразити певні фізичні характеристики емоційної мови: довжину фраз, їх ритмічну організацію (плавну або нерівну, насичену паузами), теситуру, звуковисотну лінію з її підйомами та спадами, різкістю або м'якістю наголосів, тембр – і завдяки цьому у кінцевому результаті відтворити емоційний стан» [119, 83].

На наш погляд врахування принципу спільноти музичних інтонацій із мовними інтонемами у практичній діяльності музиканта-просвітника допоможе якомога краще підготувати слухачів до сприймання музичної інформації та підвести їх до потрібного внутрішнього стану, налаштувавши на потрібну емоційну хвилю. Саме тому так необхідно майбутньому вчителю музики володіти лекторськими прийомами та навичками, відпрацьовування яких допоможе перетворити звичайний вербально-комунікативний процес на мистецтво словесної дії, вищу ступінь оволодіння яким називають «музикою красномовності» (Є. Адамов).

Безперечно, для музиканта-просвітника дуже важливо вміти виражати у слові та доносити у розмові до школярів сутність музичних творів, володіти технікою мови, мімікою, жестом, навичками емоційної та художньо-виразної подачі матеріалу

в умовах публічного виступу. Однак, всі ці складові є дієвими за умови, що словесні коментарі будуть побудовані із розрахунком до можливостей сприймання та рівня музичної підготовки слухацької аудиторії. Як зазначає з цього приводу Г. Падалка: «як би добре не розумівся лектор на музиці, до тих пір, поки він не буде враховувати особливості сприймання школярів, не чекайте, що його слухатимуть діти» [160, 32].

Немаловажним постає питання співвідношення музичної та літературної складової, привілею однієї з них у музично-просвітницькому заході. Зокрема, Б. Асаф'єв дотримувався такої думки, що «педагог зобов'язаний так розподілити і вибрати матеріал, щоб постійно мати на увазі свого роду індукцію – наведення уваги слухачів на те, що йому є бажаним» [15, 82].

Цікавою постає позиція В. Шацької щодо цього питання. Вона наголошувала, що дуже важливо відшукати правильне співвідношення між сприйняттям самої музики у процесі лекції-концерту та поясненням до нього [253; 254].

У своїй статті С. Гінзбург також торкається окресленого питання і, надаючи відповідь на нього, вказує на найбільш розповсюджену помилку багатьох недосвідчених педагогів – надання переваги літературній (вербальній) частині заходу. Автор статті наголошує, що «не музика повинна слугувати ілюстрацією до лекції, а навпаки – слова повинні стати тільки наслідком живого спілкування із музичним матеріалом» [15, 141], і тим самим показує, яку надзвичайно важливу роль у просвітницькій роботі педагога-музиканта відведено іншій складовій – виконавській діяльності.

Безсумнівно, виконавська діяльність в роботі вчителя музики посідає особливе місце, оскільки дозволяє створити безпосередній психологічний контакт дітей із «живим» мистецтвом. Найбільша цінність її полягає в тому, що завдяки відсутності будь-яких бар'єрів (технічних – аудіо, –відео засобів) відбувається максимальне зближення та найбільш глибоке занурення до світу прекрасного музичного мистецтва слухачів.

Зрозуміло, що проведення різних музично-просвітницьких заходів є неможливим без емоційного, виразного, довершеного в художньому і технічному плані виконання музичного матеріалу вчителем. Це вимагає від нього постійної

виконавської готовності та високого рівня виконавської культури, які передбачають, окрім володіння інструментом, ще й наявність розвиненого естетичного смаку, прагнення розширювати кругозір та постійно поповнювати власний просвітницький виконавський багаж (репертуар) через ознайомлення із кращими творами світової музичної культури. Тож знайомство майбутнього фахівця з якомога більшим колом музичних явищ, стилів, форм у класі спеціального інструменту стане гарантією того, що і в подальшій музично-просвітницькій діяльності в нього не виникатиме складностей у вірному розумінні та правильній оцінці нових, нелегких за музичною мовою творів.

Відмітимо, що виконавській діяльності музиканта-просвітника притаманна різноплановість, яка виявляється під час перебування його у різних іпостасях – як соліста-інструменталіста, вокаліста, концертмейстера, диригента тощо. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність володіння навичками, що допомагають здійснювати одразу декілька виконавських дій (ведення розмови, спів, власне виконання музичного твору, диригування), переключаючись з однієї на іншу без будь-яких труднощів.

Крім того, неодмінним у виконавській діяльності вчителя музики є прагнення і здатність власним виконанням ретельно дібраних (відповідно виховним задачам і інтересам слухачів) музичних творів збудити та розвинути в дітей інтерес до музики, викликати потяг, потребу у постійному спілкуванні з нею. Така задача не з легких, оскільки юна публіка є дуже вимогливою і надто чутливою до будь-якої штучності й неправдивості та цінує, перш за все, відвертість, безпосередність, щирість, переконаність, в тому числі й у виконанні. Як зазначає з цього приводу Л. Арчажникова, «виступаючи як виконавець, педагог навчає дітей розуміти й оцінювати музику, управляє їхніми емоціями. А це дуже важливо, оскільки іноді музикою можна переконати більше, ніж авторитетними вказівками» [13, 85].

Саме завдяки виконавській діяльності вчитель спричиняє потужний вплив на музично-естетичний розвиток дітей, оскільки здатен у реальній обстановці на прикладі певного музичного твору показати виразні можливості музичного мистецтва, створити справжню емоційно-чуттєву атмосферу, сприятливу для сприймання та захоплення ним, розширити і збагатити фонд музичних знань

слухачів. Подібної думки дотримується в своїй роботі Є. Куришев. Автор звертає увагу на те, що «розширюючи учнівські знання про музичне мистецтво в процесі ознайомлення їх із цінностями світової музичної культури і досягненнями самого музичного виконавства, даний вид творчої діяльності вчителя виконує просвітницьку функцію» [105, 12]. Таким чином, можна стверджувати, що рівень виконавської підготовки майбутнього вчителя музики у значній мірі визначатиме успішність, ефективність і результативність здійснюваної ним просвітницької діяльності.

Говорячи про значення музично-виконавських і лекторських умінь майбутнього музиканта-просвітителя, не слід упускати той факт, що музично-просвітницька робота виступає своєрідним соціально зумовленим процесом передачі інформації за допомогою різних вербальних, невербальних, специфічно музичних комунікативних засобів при безпосередньому контакті із масовою аудиторією. Проведення музично-просвітницького заходу – це завжди спілкування, обмін думками, тобто комунікативний процес, який, в свою чергу, вимагає достатнього рівня сформованості у вчителя музики комплексу комунікативних навичок і вмінь.

У психолого-педагогічній літературі проблема підготовки до педагогічного спілкування і розвитку комунікативних умінь знайшла широке відображення у працях І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, О. Леонтьєва, І. Колеснікової, Н. Кузьміної, А. Мудрика, В. Сластьоніна та інших. Серед авторів існує багато точок зору щодо визначення умінь, які відносяться до комунікативних. Так, А. Мудрик, серед означених, виділяє наступні: уміння орієнтуватися в партнерах, тобто як мінімум, визначати характер людини, його настрій, читати експресію поведінки і вірно її інтерпретувати; уміння орієнтуватися у відношеннях із можливими партнерами та між ними, тобто в співвідношенні свого та їхнього статевовікового і ролевого статусів, у ступені можливої близькості та міри довіри в спілкуванні з ними; уміння орієнтуватися у ситуації спілкування [130, 218].

У роботі ж В. Сластьоніна комунікативні вміння вчителя вихователя представлені у структурному плані як взаємозв'язок групи перцептивних умінь, власне уміння спілкуватися та навичок педагогічної техніки [168].

Звісно, і в мистецькій освіті також, поряд з іншими важливими, постає питання формування не лише мистецької, а й комунікативної культури викладача, зокрема його комунікативно-мовних умінь. Як вважає Г. Падалка, саме вони стають у нагоді та допомагають адекватно виражати наміри вчителя, сприяють налагодженню навчальних контактів з учнями. В її працях підкреслюється значущість «комунікативної підготовленості» викладача мистецьких дисциплін, «яка включає такі складові, як толерантність, здатність до педагогічної рефлексії, уміння створювати емоційно-творчу атмосферу на заняттях, налаштованість на акцентуацію позитивних якостей учня в процесі навчання, артистизм тощо» [162, 263].

Однак, не дивлячись на багатоваріантність підходів, можна зробити висновок про співпадіння науковців на тій думці, що означені навички та вміння слугують запорукою встановлення педагогічно доцільних відношень між викладачем і вихованцями, забезпечують створення психологічної обстановки сумісного пізнавального пошуку, виникнення контакту, зворотного зв'язку, управління аудиторією, сприяють аналізу ходу спілкування та його коригуванню у ході діалогу. Це свідчить про те, що саме вміння та вдала побудова інформаційно-комунікативних відносин педагога-музиканта зі слухачами під час музично-просвітницького заходу сприятиме створенню тієї необхідної ситуації партнерства між учасниками комунікації, в якій обмін інформацією ґрунтується виключно на засадах взаєморозуміння.

Як свідчить практика, у процесі розв'язання вчителем певних комунікативних завдань виникають різні комунікативні бар'єри (вікові, психологічні, когнітивні), «недуги» і труднощі особистісного характеру, зокрема, скованість, невпевненість, хвилювання, сором'язливість, нездатність керувати власним психологічним станом тощо. І як наслідок з'являється ризик того, що всі попередньо докладені зусилля педагога можуть обернутися повною невдачею. Адже, як стверджує Є. Адамов,

«лектор, що загубив себе – втрачає аудиторію» [4, 25]. Ось чому важливим є подолання невпевненості, страху перед аудиторією на початку або під час публічного виступу, використання різних психологічно заспокійливих прийомів (аутотренінг, дихальні вправи), вміння входити у стан емоційної зібраності і психологічної готовності, утримуючи його протягом усього виступу.

Підсумовуючи все вищесказане, можна виділити наступні навички, що складають **діяльнісно-емпіричний** структурний компонент досвіду музично-просвітницької діяльності:

1. Навички оперування знаннями з історії музичного просвітництва та змісту і особливостей музично-просвітницької діяльності вчителя.
2. Навички щодо побудови і змістовного наповнення сценарію музично-просвітницького заходу: *формоутворення* (конструювання, структурування, проектування); *оперування і адаптування* інформації; *вибірково-аналітичні*.
3. Навички щодо реалізації музично-просвітницького заходу: *музично-виконавські та лекторсько-виконавські; комунікативні; саморегулятивні*.

Звертаючись до наступного **креативно-праксеологічного** структурного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності, слід звернути увагу, що він передбачає наявність у вчителя музики таких якостей та вмінь, які б забезпечували йому «готовність до пошуку рішення нових проблем, до творчого перетворення дійсності» [109, 48] на основі комбінування, творчої реконструкції вже існуючих знань і навиків.

Під творчістю в більшості випадків розуміють процес створення людиною об'єктивно або суб'єктивно якісно нового продукту. У педагогічній справі даному виду діяльності належить майже визначна роль. За висловом В. Кан-Каліка, творчість – «неодмінна умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність у діяльності вчителя» [86, 21]. Дослідник підкреслює, що творчість пронизує виключно всі етапи роботи педагога, від виникнення педагогічного задуму, його розробки та втілення, і закінчуючи аналізом та оцінкою результатів творчості.

Відмітимо, що творча педагогічна діяльність вимагає від учителя вміння орієнтуватися в новій ситуації, гнучко видозмінювати способи дії відповідно до нових задач, також готовності і спроможності діяти творчо, а не за шаблоном, підключаючи творче мислення, уяву, інтуїцію тощо. Подібною позиції у своїй роботі дотримується Н. Гузій, яка називає педагогічну творчість «фундаментальною родовою властивістю праці вчителя-вихователя», а серед її основних рис – новизну, оригінальність, нестандартність, інноваційність процесу та результату педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в педагогічній науці і практиці [48, 10].

Зрозуміло, що й робота вчителя музики, як будь-якого іншого вчителя-предметника, не уявляється без творчості. Зокрема, Л. Арчажникова під творчістю розуміє процес вирішення вчителем навчально-виховних завдань в умовах певного класу і школи, що «проявляється у застосуванні тих або інших методів педагогічного впливу в залежності від конкретної ситуації, в емоційній наповненості атмосфери уроку, в пошуках нових прийомів виховання у школярів різних якостей особистості» [180, 13]. Дослідниця також серед рис творчої особистості вчителя музики називає постійне прагнення до пошуку нового в побудові уроку і позакласних заходів, у використанні засобів і методів педагогічного впливу, у підборі репертуару.

Враховуючи вищесказане, ми схилиємося до думки, що у просвітницькій діяльності вчителя музики якнайбільше привалює творче начало. Дану думку підтверджує цілий ряд наступних позицій.

По-перше, здійснення музично-просвітницької роботи завжди пов'язане з постійним творчим пошуком, оскільки для вчителя тут не існує певних стандартів, обмежень і чітких вказівок. Навпаки, даний напрямок роботи відкриває величезний простір для польоту його фантазії. За таких умов учитель виступає в ролі вільного художника, що малює особисто обраними фарбами і технікою та за власним задумом, а не за замовленням. Звісно, існує безліч зразків виконання даного виду діяльності, у тому числі й приклади роботи видатних педагогів-музикантів із педагогічними принципами, прийомами та методами, які вони використовували. Безумовно, все це має неоціненне значення. Але поряд із історичною практикою

існує безліч сучасних ефективних способів вирішення різноманітних педагогічних ситуацій. У такому разі творчість музиканта-просвітника буде полягати у винайденні слухних і доцільних для певної ситуації педагогічних прийомів та методів, імовірно шляхом адаптування, модернізації і творчої переробки вже розроблених музикантами попереднього покоління методів.

По-друге, написання сценарію музично-просвітницького заходу – це завжди процес створення нового, раніше не існуючого, тобто творчий. І як будь-який творчий процес це передбачає вміння бачити проблему та здатність мобілізувати власний досвід для визначення шляхів і способів її рішення, оформлення та доведення думок-образів до стану довершеного творчого продукту. Разом із цим слід підкреслити, що кожна стадія означеної роботи розкриває різні грані творчості музиканта-просвітника. Так, на стадії зародження задуму – це оригінальність у виборі сюжету, на стадії літературного оформлення – пошук підходящої форми, нестандартний підхід у підборі музичного репертуару та його компонуванні з літературним текстом, винайдення власного авторського стилю викладення тощо.

По-третє, творчість музиканта-просвітника зумовлена музично-вербальними особливостями його діяльності, що завжди відбувається в публічних умовах. За таких обставин значно зростає відповідальність педагога-просвітника до питання інтерпретації авторського тексту та самостійного пошуку необхідних музично-виконавських прийомів і способів виконання, які максимально відтворюють у реальному звучанні віднайдений художній образ. Як відмічається Н. Красовською, «питання про творчий характер музично-просвітницької діяльності вчителя включає, з однієї сторони, адекватність його розуміння музики авторському замислу, а з іншої – особисте творче відношення до неї» [180, 93].

Поряд із зазначеним раніше, в роботі просвітника-виконавця особливе місце посідає артистизм, уміння запалювати слухачів своїми діями, емоціями, переживаннями. З точки зору В. Ражнікова, артистизм завжди передбачає перевтілення. Як пише вже згаданий автор: «виконавське перевтілення особливого роду – воно здійснюється у внутрішньому плані, а художнє звучання виростає як результат цього перевтілення» [193, 52]. Саме така здатність встановлювати зв'язок

між внутрішніми і зовнішніми формами вираження власних емоцій та думок під час музичного спілкування зі слухачами підвищує ефективність і продуктивність просвітницької діяльності педагога-музиканта.

По-четверте, публічний характер просвітницької діяльності вчителя музики вимагає чимало творчих зусиль, спрямованих на створення особливого творчого контакту та атмосфери близькості між учасниками комунікативного процесу. Разом із цим, спілкування зі сцени з великою кількістю слухачів є досить нелегким, оскільки, як правило, викликає певні хвилювання, неспокій. Єдиним виходом з такої ситуації залишається здатність керувати власним настроєм, психологічним самопочуттям. Саме в такому контексті розглядається у дослідженні В. Кан-Каліка творчість у педагогічному спілкуванні – як уміння передавати інформацію (не просто факти, а відношення до них), уміння розуміти стан учня, організація взаємодії з дітьми, як процес саморегуляції (мистецтво управляти власним психологічним станом, долати психологічні бар'єри, викликати творче самопочуття, вміти завжди бути життєрадісним і оптимістичним) [86].

Наостаннє необхідно відмітити, що просвітницька діяльність учителя музики здійснюється в найбільш нестандартних умовах, де не можна все передбачити, спланувати та діяти за зразком або по одній незмінній схемі. Це вимагає від учителя музики швидкої оцінки й аналізу ситуації та поведінки учнів, оперативного знаходження рішення і внесення необхідних корективів у хід роботи, прояву імпровізаційних вмінь. З даного питання заслуговує на увагу позиція Л. Арчажникової, яка, на нашу думку, найбільш влучно охарактеризувала імпровізаційність у музично-просвітницькій роботі вчителя музики. Вона зазначає, що «сутність педагогічної імпровізації полягає у вільному використанні поєднань різних видів музично-виконавської діяльності і словесного експромту» [13, 98].

Як бачимо, всі приведені вище позиції свідчать про те, що потужний струм творчості пронизує даний напрямок діяльності вчителя музики. Адже вона передбачає постійний процес створення нового продукту (позакласних просвітницьких заходів), всі етапи якого пронизує творчість (від винайдення сюжету, підбору музичного і літературного матеріалу, знайдення власної

виконавської трактовки музичного твору до побудови сценарію заходу), та нестандартні умови здійснення (публічність, живе спілкування), що нерідко провокують виникнення непередбачених проблемних ситуацій, де музикант-просвітник має виступати в ролі винохідця нестандартних рішень.

Тож оволодіння способами творчої діяльності стає край важливим для студентів – майбутніх пропагандистів музичного мистецтва. Серед тих із них, що входять до **креативно-праксеологічного** компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності на нашу думку є:

1. Творче ставлення до історичної практики, методів і принципів музично-просвітницької роботи, розроблених попереднім поколінням музикантів-просвітників, їх творча *переробка і модернізація*;
2. Творче вирішення завдань побудови і змістовного наповнення сценарію музично-просвітницького заходу (*оригінальність* втілення задуму музично-просвітницького заходу – вибір сюжету, структури, форми, драматургії; *нестандартність* у відборі, компонуванні музичного і літературного матеріалу);
3. Творче вирішення завдань реалізації музично-просвітницького заходу: *імпровізаційність* у діяльності (організаційній, комунікативній, виконавській) та *артистичність* (рольове перевтілення, інструментально-виконавський артистизм).

Останній, **рефлексійно-аксіологічний** компонент досвіду музично-просвітницької діяльності принципово вирізняється тим, що на відміну від попередніх торкається не лише пізнавальної, а, в більшій мірі, почуттєвої сфери майбутнього музиканта-просвітника. Він включає емоційні переживання, уподобання й ідеали, цінності й установки, одним словом все, що якимось чином впливає на ставлення особистості до людей і подій навколишнього світу, на усвідомлення свого місця в ньому та відношення до результатів власної діяльності.

Зокрема, якщо говорити про музиканта-просвітника, то це, в першу чергу, відношення до цінностей музичної культури, інтерес до музичного мистецтва і його подій, спроможність емоційно переживати, відчувати та надавати оцінку різним

музичним композиціям. Також це наявність позитивного ставлення до музичного просвітництва взагалі та позитивної мотивації до здійснення свого майбутнього просвітницького обов'язку. Такий набір професійно значущих цінностей, їх формування виступає вагомим фактором у становленні ціннісної сфери майбутнього вчителя музики. Адже здійснення музично-просвітницької роботи в змістовому аспекті представлено обміном цінностями із учнями-слухачами, який, звісно, передбачає високий ступінь духовно-ціннісної орієнтації педагога.

Як доречно підмічав з цього приводу В. Дряпіка, «одним із найважливіших критеріїв фахових якостей майбутнього педагога-музиканта вихователя і наставника молоді має бути вміння правильно орієнтуватись і чітко визначати цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати своє ставлення до неї»[58, 90]. Вже згаданий автор рівні сформованості таких орієнтацій на цінності музичного мистецтва визначав за емоційно-інтелектуальним (інтерес до музичного мистецтва), інтелектуально-діяльним (вміння оцінити, зрозуміти специфіку, зміст і цінність виконаної музичної композиції) та діяльно-творчим (наявність творчого підходу до вибору музично-естетичних цінностей різних музичних жанрів та стилів) критеріями [58, 102].

Взагалі, у дослідженнях сучасних авторів саме цінності виступають інтегративною основою і важливою характеристикою психологічної структури особистості, що формує її самосвідомість, визначає спрямованість до певної діяльності та зміст уявлення про своє «Я», що відповідає цій спрямованості [56, 21]. У дисертаційному дослідженні Л. Кожевнікової підкреслено необхідність наявності у вчителя музики таких якостей, які повинні спонукати його до самопізнання, самооцінки та самоусвідомлення. Головний критерій їх визначення вона вбачає у зіставленні і порівнянні себе з усвідомленим ідеалом. Як зазначає сама дослідниця, «порівнюючи себе з іншими, переносячи чужі якості на себе, майбутній вчитель в процесі музично-просвітницької діяльності приходять до усвідомлення своїх дій, вчинків, особистісних якостей характеру» [93, 64]. Л. Кожевнікова також наголошує на наявності позитивної «Я – концепції» педагога-просвітителя, вважаючи її

психологічною передумовою досягнення найбільшої ефективності у даному напрямку діяльності.

Як і будь-який інший, музично-просвітницький напрямок діяльності вчителя музики передбачає наявність у педагога інтересу до його здійснення, потреби реалізації в ньому особистісного потенціалу. Наряду з цим, вагому роль відіграє й розвиненість почуттєвої сфери музиканта-просвітника, що проявляється в емоційних реакціях на різні мистецькі явища, соціально значущі події, в емоційно-оціночному ставленні, у вибірковості використання знайденої інформації (власне емоційне відношення), а також у здатності переживати і відтворювати в свідомості вже пережиті емоції, у спроможності викликати їх у собі й адекватно реагувати на емоції інших людей (власне емоційне переживання).

Таким чином, виходячи з вищевказаного, можна зробити висновок, що **рефлексійно-аксіологічний** структурний компонент досвіду включає:

1. Ставлення до музичного просвітництва, музично-просвітницької діяльності вчителя музики та його ролі у музично-естетичному вихованні молодого покоління.
2. Ставлення до подій, фактів дійсності та до характеру їх відображення в змісті сценарію музично-просвітницького заходу (особистісні емоційно-ціннісні установки, вподобання, ідеали через які виявляється відношення до змісту); наявність самостійної оцінки музичних явищ.
3. Ставлення до власної музично-просвітницької діяльності і до себе, як майбутнього музиканта-просвітника.

Отже, достатньо детальний розгляд кожного з чотирьох компонентів структури свідчить про те, що кожен із них має своє змістове наповнення й функціональне навантаження. Так, **когнітивно-орієнтаційний** надає уявлення про музичне просвітництво, просвітницьку діяльність учителя музики, сприяє виникненню орієнтації в розумінні щодо її здійснення; **діяльнісно-емпіричний** передбачає її практичну реалізацію, **креативно-праксеологічний** забезпечує подальший розвиток, виконання на новому творчому рівні; **рефлексійно-аксіологічний** зумовлює відношення до її виконання й отриманих результатів.

Слід також підкреслити наявність певних зв'язків між даними структурними компонентами. Зокрема, характерним є те, що кожен попередній компонент виступає умовою для існування та функціонування наступного. Скажімо, без знань, орієнтованих на музично-просвітницьку діяльність неможливе ані її здійснення, ані творче реалізація. Перші три компоненти завжди супроводжуються певним відношенням і в цей же час вони впливають на його формування. Тож, треба підкреслити, що лише в комплексному поєднанні, цілісному функціонуванні та завдяки певним зв'язкам між собою означені компоненти здатні скласти досліджуваний феномен – досвід музично-просвітницької діяльності.

Запропонована структура, на наш погляд, детально відображає означене складне особистісне утворення, формування якого входить до важливих завдань музично-педагогічної освіти та є основою становлення педагогічної майстерності майбутнього педагога-музиканта.

2.3. Організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики

Ураховуючи значущість досліджуваної проблеми та спираючись на інформацію, отриману у ході попередньої дослідно-теоретичної роботи, було прийняте рішення здійснити розробку організаційно-методичної моделі формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики. Відмітимо, що дане рішення також зумовлено результатами спроб щодо удосконалення процесу формування означеного досвіду студентів у ході пошукового експерименту, які виявили свою ефективність у ліквідуванні певних недоліків з цього процесу. Однак, відсутність чіткої послідовності, комплексності та цілісності даних дій підтвердили необхідність у створенні організаційно-методичної моделі формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців.

Розроблена організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності відрізняється цілеспрямованим характером. Її **мета** – розширення й удосконалення теоретичної та практичної підготовки студентів, набуття ними нових (або змінення наявних) особистісно-ціннісних смислів, збагачення емоційної сфери, вивільнення творчого начала, і, як наслідок цього, – створення та реалізації власних музично-просвітницьких проектів. Відповідно до мети були сформульовані наступні завдання:

- поглиблення та покращення знань, необхідних для успішної реалізації майбутнього вчителя музики на ниві музичного просвітництва;
- удосконалення необхідних для створення та проведення музично-просвітницьких заходів вмій і навичок;
- розкриття власного мистецького «Я» кожного з майбутніх фахівців у сфері музичного просвітництва через стимулювання креативності під час створення музично-просвітницьких проектів;
- формування у студентів емоційно позитивного відношення до майбутнього музично-просвітницького обов'язку та стану усвідомлення себе майбутнім музикантом-просвітником.

Дана організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики є пролонгованою і реалізується під час індивідуальних занять у класі основного музичного інструменту (фортепіано), додаткового музичного інструменту (фортепіано), інструментального ансамблю, концертмейстерського класу, під час проходження студентами педагогічної практики. Вона також передбачає систему дій з організації лекційних і семінарських занять, групових та індивідуальних практичних занять, самостійної роботи студентів, позанавчальної виховної роботи тощо.

Зауважимо, що впровадження організаційно-методичної моделі формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців потребує дотримання певних умов, за яких відбуватиметься підвищення ефективності та результативності даного процесу. Результати пошукового експерименту,

проведеного з групами студентів III-V курсів денного та заочного відділення факультету мистецтв і художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, підтвердили, що існує можливість спланувати і скоординувати роботу в класі основного музичного інструменту (фортепіано) таким чином, щоб у рамках діючого навчального плану вдосконалити підготовку студентів з музично-просвітницької діяльності.

Наголосимо на такій важливій обставині, що формування досвіду музично-просвітницької діяльності не може розглядатися як одиничний та окремо взятий процес. Тому, раціональним і логічно виправданим рішенням у даному випадку було звернення до різних науково-педагогічних підходів. На нашу думку, це позитивним чином позначиться також і на загальному стані навчальної діяльності студентів, оскільки торкнеться найбільш розповсюджених проблем сучасної музично-педагогічної освіти, таких як наявність у студентів низької мотивації навчання, репродуктивного типу пізнавальної діяльності, розрізненості знань, слабого вираження емоційно-ціннісного відношення до свого майбутнього професійного обов'язку та ін.

Отже, в якості ефективних і дієвих **педагогічних умов**, урахування яких сприяло інтенсифікації процесу формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики виступали наступні:

- реалізація комплексного, діяльнісного та індивідуально-диференційного підходів до означеного процесу;
- стимулювання мотивації, інтересу до музично-просвітницької роботи;
- організація навчально-вихованого процесу з орієнтацією на усвідомлення студентами себе в ролі продовжувача традицій музичного просвітництва – музиканта-просвітника.

Розглянемо детальніше кожен з них.

Необхідність застосування комплексного підходу зумовлена протиріччям між структурно-компонентною цілісністю досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики та відсутністю комплексного підходу щодо його формування в сучасній системі музично-педагогічної освіти. На нашу думку, саме

завдяки комплексному підходу та його функціональній стороні, яка полягає в тому, щоб зв'язати в єдине всі існуючі компоненти системи, призвести у взаємодію та спрямувати їхню роботу в єдиному загальному напрямку, стає можливим та плідним процес формування означеного особистісного утворення. Реалізація ж даного підходу базується, в першу чергу, на здійсненні міждисциплінарних зв'язків, яким в педагогічній науці відводиться значна роль в процесі гармонізації та підсиленні освітньої, розвиваючої і виховної функцій навчання.

Разом з цим, звернення до діяльнісного підходу є абсолютно логічним, оскільки, по-перше, мова йдеться про формування досвіду з певного виду діяльності, а, по-друге, діяльність пов'язана з усією системою відношень, в яку включається людина, тому лише через неї стає можливим здійснення потрібних змін на будь-якому структурному рівні особистості.

Згідно із загальновідомим принципом даного підходу, сформульованим С. Рубінштейном, свідомість не тільки проявляється, але й формується в результаті певної діяльності. Отже, звернення до даного принципу дозволяє розглядати формування стійкого позитивного емоційно-ціннісного відношення до музично-просвітницької діяльності як процес, що відбувається в результаті виконання певних дій (приміром, засвоєння знань, умінь та навичок з музично-просвітницької роботи та ін.). Таким чином, діяльнісний підхід висвітлює алгоритм організаційно-методичної моделі формування досвіду музично-просвітницької діяльності, а саме здобуття досвіду музично-просвітницької шляхом виконання різних способів діяльності – від теоретичного пізнання через практично-творче засвоєння до позитивного емоційно-ціннісного осягнення.

На нашу думку, при формуванні досліджуваного досвіду студентів в класі фортепіано особливого значення набуває застосування індивідуально-диференційного підходу, суть якого ми вбачаємо в обранні та використанні найбільш влучних форм і методів педагогічної роботи, адекватних індивідуальним та типологічним особливостям студентів.

Необхідність звернення до вказаного підходу зумовлена власне специфікою процесу інструментальної, зокрема, фортепіанної підготовки, на музично-

педагогічних факультетах ВНЗ. Вона полягає, по-перше, у професійно-педагогічній спрямованості виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, що представлена у вигляді синтезу виконавських і педагогічних характеристик. Саме синтезуючий характер виконавської діяльності педагога-музиканта загальноосвітньої школи визначає відмінність між процесом навчання в класі основного інструменту (фортепіано) педагогічного ВНЗ та спеціальною фортепіанною підготовкою в профільному ВНЗ. Оскільки в останньому – зміст навчання сконцентровано, в основному, на удосконаленні виконавських якостей майбутнього музиканта-професіонала, натомість як інструментальна підготовка вчителя музики передбачає вміння не лише виконувати, але й презентувати музичний матеріал шкільній аудиторії, вміння спілкуватися із дітьми різного віку, тобто містить значну психолого-педагогічну складову.

Між тим, як свідчить практика, на музично-педагогічних факультетах нерідко зустрічається прагнення педагогів-піаністів слідувати консерваторським зразкам викладання даної виконавської дисципліни, що певним чином спричиняє професійну переорієнтацію у вигляді втрати професійно-педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки вчителя музики. На наш погляд, застосування індивідуально-диференційного підходу в такому разі дозволить обернути вузьку виконавську спеціалізацію студента, за допомогою збагачення її різноманітними складниками, на комплексну професійно-педагогічну підготовку вчителя музики.

По-друге, іншою важливою причиною необхідності застосування індивідуально-диференційного підходу в фортепіанному класі, за нашою думкою, є значна різниця у рівні довузівської виконавської підготовки студентів. Відомо, що навчання на музично-педагогічному факультеті передбачає відповідну базову підготовку, наявність якої далеко не завжди спостерігається у зарахованих студентів з напряму підготовки «Музичне мистецтво». Подібна ситуація пояснюється тим, що у теперішній час до музично-педагогічних закладів освіти одночасно можуть бути зараховані такі різні категорії студентів як випускники музичних шкіл, шкіл мистецтв, випускники педагогічних коледжів, музичних училищ тощо. Звісно ж, діапазон загальномузичних знань, ігрових вмінь та навичок, вказаних категорій

студентів буде мати надзвичайно широку градацію. Згідно з цим, у викладача фортепіано виникає необхідність у диференціації методів і форм своєї роботи не тільки залежно від індивідуальних особливостей студента, але й від рівня його довузівської підготовки. Таким чином, в межах нашого дослідження здійснення індивідуально-диференційного підходу уявляється як двоїстий процес, у ході якого відбувається врахування індивідуально-неповторних якостей та загально-типологічних характеристик студентів.

Слід відмітити, що поряд із вищезазначеним, вагомим для нас виступає мотиваційний аспект професійної діяльності майбутнього музиканта-просвітника. У працях А. Маркової [115; 116], присвячених мотиваційній сфері професійної діяльності, найбільш ґрунтовно та вдало висвітлена та принципова позиція, яку ми розділяємо і дотримуємося в дослідженні. А. Маркова вважає, що професіоналізм, як найвищий рівень оволодіння професією, відображує не стільки продуктивність праці, скільки особливості мотивації особистості, що працює, систему її прагнень та ціннісних орієнтацій, а також сенс праці для даної людини. Розглядаючи мотиваційну сферу навчання, дослідниця підкреслює ієрархічність її будови – від потреби у навчанні, смислу, мотивів і цілей навчання до емоцій, відношення та інтересу до нього. Однією з передумов створення «просвітницького» інтересу майбутнього фахівця, на нашу думку, є формування широких соціальних мотивів діяльності, розуміння суспільної та індивідуально-особистісної значущості музично-просвітницької складової професії, усвідомлення свого професійного покликання, «примірка на себе» ролі музиканта-просвітника тощо [115; 116]. Тож, створення умов для виникнення інтересу до музичного просвітництва як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби та стимулювання інтересу до його здійснення, безумовно, є край необхідним.

Наряду із зазначеним, підкреслимо, що поштовхом до ефективного здійснення будь-якої діяльності поряд з соціогенними потребами (зовнішніми мотивами), стає потреба в досягненні (внутрішній мотив), яка має вигляд прагнення людини до покращення результатів власної діяльності. Згідно з цим положенням можна

зробити висновок, що задоволеність від здійснення студентом музично-просвітницької діяльності залежатиме від ступеня задоволення вказаної потреби.

Відмітимо, що результати спостережень під час роботи зі студентами в процесі пошукового експерименту виявили певні взаємозв'язки між впроваджуваними з нашого боку діями та отримуваними результатами цих дій. Це дало змогу розглядати дані зв'язки як стійкі закономірності, на основі яких були сформульовані основні **принципи** формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики. Серед них:

- принцип врахування наявного навчального процесу;
- принцип етапної домінанти;
- принцип введення алгоритму успішності (чотирьох «3»);
- принцип міждисциплінарних зв'язків;
- принцип активності та самостійності студентів у пошуку знань.

Розглянемо детальніше кожен з окреслених принципів.

У процесі моделювання визначено основні етапи процесу формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики. Даний розподіл на певні часові взаємопов'язані періоди (семестри) в значній мірі обумовлений змістом освітнього-виховного процесу студентів. Отже, дотримання **принципу врахування наявного навчального процесу** обумовлено тим, що впроваджувана організаційно-методична модель не порушує реального навчального процесу, а навпаки, враховуючи логіку його розгортання, виконує роль своєрідної матриці, нанесеної на чітко регламентовані положення діючого навчального плану ВНЗ.

Розроблена організаційно-методична модель зорієнтована на формування всіх чотирьох структурних компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності, саме тому диференціація етапів його формування відбувалася згідно підпорядкуванню та ієрархічним закономірностям зв'язків структурних компонентів даного досвіду. Таким чином, по-перше, кожен з чотирьох етапів організаційно-методичної моделі передбачає наявність певної домінанти (на одному із структурних компонентів досвіду), і, по-друге, попередній етап має слугувати підготовчою фазою для наступного. Зокрема, в нашому випадку, процес формування досвіду музично-

просвітницької діяльності слідує від пізнання явища просвітництва, через практично-творче осягнення до його емоційного збагнення та позитивно-оцінного закріплення.

Відмітимо, що **принцип етапної домінанти**, який полягає в максимальній концентрації уваги на розвитку одного зі структурних компонентів у певний часовий проміжок, не заперечує розвиток усіх інших компонентів, а лише переорієнтовує та націлює розвиваючу роботу згідно до змісту і мети даного етапу.

Використання **принципу впровадження алгоритму успішності (чотирьох «З»)** обумовлено незаперечністю положення про те, що діяльність, в якій людина досягає успіху та відчуває свою затребуваність стає для неї більш привабливою, захоплюючою та заохочує до наступних звершень, націлює на нові досягнення. Згідно з вказаним, було розроблено алгоритм успішності, який складається з послідовності чотирьох «З» – здивувати, задіяти, захопити та задовольнити (забезпечити успіх). Даний алгоритм успішності має місце на кожному етапі організаційно-методичної моделі. Також він чітко простежується від етапу до етапу: на першому – **здивувати** новим підходом до отримуваних знань; на основі отриманих знань **здіяяти** студентів в їхній практичній апробації на другому етапі; **захопити** креативними формами роботи та створенням нового оригінального «продукту» на третьому етапі; **задовольнити** потребу у визнанні, прагненні бути успішним – на останньому з етапів.

Наступний, **принцип міждисциплінарних зв'язків** є одним із вихідних принципів комплексного підходу в професійній підготовці вчителя музики, який передбачає по-перше обмін потенціалами дисциплін в рамках одного циклу за рахунок посилення зв'язків між ними, проведення теоретичних паралелей, «запозичення» форм роботи, а по-друге – цільову узгодженість дисциплін різних циклів, що вивчаються, в прагненні досягти цілісного, гармонійного, всебічного розвитку студентів на теоретичному, діяльнісному та світоглядному рівнях.

Вказаний принцип дидактично еквівалентний загально педагогічному принципу системності. Як зазначає І. Немикіна, здійснення міжпредметних зв'язків виступає в вигляді «стимулу систематичного узагальнення знань, формування

понятійного апарату» [145, 4]. Саме завдяки міждисциплінарним зв'язкам стає можливим різностороннє пізнання явища просвітництва, цілісне осягнення його не лише на рівні знань, а й засвоєння на практичному рівні.

Останній, **принцип активності та самостійності студентів у пошуку знань** передбачає стимулювання ініціативи студентів та їхнього бажання до пізнання нового, пробудження потягу до музично-просвітницької діяльності, заохочування до самостійного опанування теоретичних засад вказаної діяльності. Адже загальновідомо, що знання, здобуті людиною в результаті самостійного пошуку набувають для неї статусу «персоніфікованих», тобто максимальною мірою привласнених, що стають справжнім здобутком особистості.

Процес самостійного пошуку нових знань, бажання самостійно опанувати сутність будь-яких об'єктів та явищ завжди супроводжується внутрішньою активністю особистості, яка, в свою чергу, є діалектичним показником. Мається на увазі, що коли означені процеси відбуваються в результаті здійснення будь-якої активності особистості (розумової або фізичної), то вона, з одного боку, виступає лакмусовою позначкою емоційного забарвлення дій та відношень людини, а з іншого – є необхідною ланкою у формуванні цих самих емоційно-ціннісних відношень.

Як зазначалося раніше, розроблена організаційно-методична модель націлена на формування всіх чотирьох структурних компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності і, відповідно, складається з чотирьох етапів. Кожен з етапів за часовим виміром охоплює один навчальний семестр, починаючи з п'ятого (з III курсу навчання). Розглянемо детальніше кожен з них.

Перший етап – **мобілізаційний**. *Стратегія* даного етапу: акумуляція та мобілізація наявних знань; формування необхідних нових знань з питань просвітницького напрямку роботи професії педагога музиканта.

Завдання етапу: а) стимулювати та забезпечити мотивацію до опанування музично-просвітницької діяльності студентами шляхом роз'яснення її соціальної важливості; б) конкретизувати, систематизувати вже існуючі знання і надати нові, спрямовані на осягнення сутності музичного просвітництва; в) впровадити до

самостійної роботи студентів “Щоденник музиканта-просвітника”, який включає анотації музичних творів власної програми з дисциплін виконавського циклу; г) впровадити в навчально-виховний процес розроблений спецкурс “Музично-просвітницька діяльність вчителя музики”.

Вирішення вказаних завдань відбувалося за допомогою *методів*: стимулювання, індивідуальної та групової бесіди, проблемного викладу матеріалу, ескізного ознайомлення з репертуаром шкільних програм з музики, індивідуальної та групової бесіди, пояснювально-ілюстративних, індукції і дедукції. Пропонувались такі *форми роботи*: індивідуальні заняття з основного музичного інструменту; введення до занять з музично-виконавського циклу «Щоденника музиканта-просвітника», який фіксує анотації до кожного виконуваного твору; проведення дискусійних клубів «Знавці музичного мистецтва», «круглих столів», що влаштовувалися на кураторських годинах з метою збагачення отриманих знань з різних дисциплін додатковою інформацією. Для більшої ефективності використовувались прийоми, що стимулюють та підтримують на потрібному рівні увагу та інтерес (за В. Шейновим).

Зрозуміло, що процес формування навіть теоретичної бази студентів з музично-просвітницької роботи є складним та багатоаспектним, оскільки передбачає окрім усього іншого, засвоєння системи знань, що торкаються сутності музичного просвітництва, методики його підготовки та здійснення. Відсутність таких знань, як свідчить наше дослідження, суттєво ускладнює і знижує результативність проведення студентами виконавської практики та позакласних заходів під час активної педагогічної практики в ЗОШ.

Саме цим і пояснюється введення до навчального процесу поряд із вищезазначеними формами роботи спецкурсу «Музично-просвітницька діяльність вчителя музики». Його метою є забезпечення майбутніх фахівців поглибленими знаннями, які б дозволили усвідомити сутність, роль і значущість явища просвітництва та збагнути його місце в професії педагога-музиканта. До завдань спецкурсу входили: активізація знань з феноменології просвітництва; систематизування знань з галузі історії та теорії музичного просвітництва;

опанування теоретичних основ створення та реалізації сценарію музично-просвітницького заходу; формування інтересу до музично-просвітницької роботи як особистісної духовної потреби.

Спецкурс «Музично-просвітницька діяльність вчителя музики» складений з трьох розділів. **Розділ I - Просвітництво як феномен педагогічної діяльності** – містить наступні теми: Етимологія терміну «просвітництво». Просвітницькі ідеї в ученнях видатних філософів минулого. Просвітництво – невід’ємна складова професії педагога. **Розділ II – Феномен просвітництва в історичному становленні та розвитку музичної культури** – висвітлює такі теми: Роль просвітницької діяльності видатних музикантів минулого в культурному розвитку суспільства. Специфіка музично-просвітницької діяльності сучасного вчителя музики. Просвітництво як можливість творчої самореалізації педагога-музиканта. **Розділ III – Особливості здійснення музично-просвітницького напрямку роботи вчителя ЗОШ** – охоплює наступні теми: Форми музично-просвітницької роботи: різноманітність, популярність, ефективність. Принципи, особливості та етапи побудови сценарію музично-просвітницького заходу. Специфіка проведення музично-просвітницького заходу: труднощі і шляхи їх подолання.

У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні:

- зрозуміти значущість феномену просвітництва в суспільно-культурному житті в різні історичні епохи;
- усвідомити роль музичного просвітництва в історії становлення і розвитку музичного виховання та навчання;
- засвоїти особливості підготовки та реалізації музично-просвітницьких заходів.

Слід відмітити, що реалізація означених форм роботи вимагає від викладача дій, спрямованих на стимулювання таких видів навчальної діяльності і поведінки студентів як формулювання питань, виказування міркувань та розсудів, пред’явлення доказів та скасовувань, здійснення аргументації та відстоювання власної точки зору .

Другий, **технологічний** етап має **стратегію**: сформувати практичну готовність майбутніх вчителів музики до здійснення музично-просвітницької діяльності.

Завдання етапу: а) трансформувати комплекс набутих знань у «знання в дії» (В. Сластьонін), з наданням їм практико-орієнтуючої спрямованості; б) виробити вміння розробляти та наповнювати сценарій музично-просвітницького заходу цікавим змістом та варіювати його відповідно до культурного рівня аудиторії; в) удосконалити навички презентації музично-просвітницького заходу в умовах публічного виступу.

Процес підготовки студентів на другому етапі відбувався під час індивідуальних занять з основного інструменту (фортепіано), занять з самостійної роботи студентів, на навчальній практиці в ЗОШ.

Тож, викладачам фортепіано було запропоновано на індивідуальних заняттях застосовувати методи сумісної роботи зі студентом, спрямовані на розвиток навичок створення сценарію музично-просвітницького заходу (навичок *формування, оперування і адаптування* інформації та *вибірково-аналітичних*), а саме: метод ескізного вивчення музичного матеріалу, метод музичних аналогій, порівнянь, широких асоціацій, інтонаційно-стильового аналізу музичних фрагментів, визначення художньо-образного змісту музичного твору тощо. Також методи варіативності інтерпретації, інтерпретаторського самоконтролю (із використанням технічних засобів) та методи, спрямовані на усунення труднощів при поєднанні музично–виконавського та мовленнєвого компонентів музичної бесіди.

До того ж, на *технологічному* етапі передбачалося введення практикуму, де відбуватимуться групові заняття з формування та удосконалення навичок проведення музично-просвітницьких заходів (*музично-виконавських, лекторсько-виконавських, комунікативних, саморегулятивних*). Зокрема, даний практикум включає:

- проведення спеціальних вправ на розвиток динаміки, діапазону голосу, на розширення спектру інтонаційної палітри, дикційні та дихальні вправи (за В. Шейновим та Л. Петровим);
- застосування методу «хорового читання» з різним психоемоційним наповненням (за Б. Найденовим);

- здійснення аналізу інтонаційно-сміслових мовних конструкцій, динамічних та темпоритмічних структур мови;
- організація групових тренінгів з розвитку комунікативних здібностей особистості з системою вправ, спрямованих на практичне оволодіння процедурою технології педагогічної комунікації (за В. Кан-Каліком);
- виконання саморегулятивних вправ з м'язової свободи тіла, вправ на зняття емоційного напруження в умовах публічності, аутотренінгу.

Особливістю другого етапу виступає підготовка майбутнього вчителя музики до просвітницького напрямку діяльності в умовах проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі. Активне входження студентів у шкільне життя передбачає залучення їх до засвоєння нової рольової позиції: музикант-просвітник (студент) – слухачі (учні, колеги). Тож, в ході консультацій методистів з педагогічної практики майбутнім фахівцям надаються рекомендації, предметом спеціального розгляду яких є прийоми активізації, утримання уваги учнів-слухачів, різні форми та психологічні фактори виступу перед учнівською публікою, особливості переконання аудиторії, здійснення інформаційного та психоемоційного діалогу тощо. Дані рекомендації слугують студентам орієнтирами при проведенні уроків музики, класних годин, шкільних концертів, озброюючи впевненістю у правильності власних дій, висновків та подальших педагогічних рішень.

Стратегія третього **конструктивного** етапу вбачається у максимальному розвитку творчої складової просвітницької діяльності майбутніх фахівців, адже на попередніх етапах привалювали переважно репродуктивні моменти в підготовці до її здійснення.

Завдання етапу: а) вивільнення творчих енергій студента через залучення до справжнього процесу творення просвітницького проекту; б) формування навичок педагогічної імпровізації та артистичних якостей; в) створення ситуацій успішності як необхідного елемента формування мистецького “Я” студента та подальшої творчої самореалізації в музично-просвітницькому напрямку роботи.

На даному етапі було створено «Творчу лабораторію музиканта-просвітника», де у вільний від навчальних занять час проводились групові зустрічі,

які надавали можливість інтенсифікувати процес підготовки студентів до музичного просвітництва.

Основними *методами* були вибрані *метод педагогічного моделювання* та *метод творчого проектування*.

Суть першого з них зводилась до включення студентів у діяльність, що моделює роботу музиканта-просвітителя. Для цього вводилась така педагогічна ситуація, яка б безпосередньо відтворювала умови здійснення просвітницької роботи. Найбільш оптимальним варіантом вирішення вказаного в нашому випадку є проведення ділових ігор, спрямованих на формування і зміцнення вмій, навичок, засвоєння методичних прийомів, необхідних для ефективної творчої роботи в різних аудиторіях у складних та динамічних умовах музично-вербального спілкування. Під час таких творчих групових занять майбутні музиканти-просвітники мають демонструвати наскільки вони готові і яким чином будуть вирішувати різні можливі ситуації, обговорювати негативні моменти, невдале використання того чи іншого методичного прийому, надавати пропозиції щодо їх удосконалення, аналізувати найкращі рішення. Така форма організації діяльності студентів дозволяє значно підвищити їх відповідальність до процесу виступу, оскільки слухацька аудиторія, створена із студентів-однокурсників, стимулює до максимально високого рівня якості виконання завдань.

Другий, метод творчого проектування, теоретичною основою якого є психолого-педагогічні концепції Дж. Дьюї, нині дуже популярний в закордонній та вітчизняній педагогіці. Що, до речі, закономірно, оскільки нова гуманістична освітня парадигма спрямована на формування самостійної творчої особистості. Даний метод надає можливість студенту навчитися самостійно розробляти і реалізовувати власні просвітницькі проекти. В основі методу творчого проектування лежить організація навчального процесу з орієнтацією на творчу самореалізацію особистості студента, розвиток його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей та творчих здібностей в процесі створення нових продуктів, яким притаманні суб'єктивна або об'єктивна новизна та практична значущість. Відмітимо, що сам термін «проект» має декілька значень в педагогіці, але в даному

конкретному випадку ми розуміємо під творчим проектом діяльність (індивідуальну або колективну) по створенню певного музично-просвітницького заходу (музичної бесіди, лекції-концерту та ін.) [165; 196; 214; 235].

Оскільки проведення проектної діяльності потребує від студентів значних ресурсних затрат (часу, інформаційних джерел та ін.), то ми дійшли висновку, що специфічні уміння та навички самостійного створення і реалізації проекту було варто формувати не лише в створеній «Творчій лабораторії музиканта-просвітника», але і поелементно в рамках традиційних занять з основного музичного інструменту (фортепіано). З цього приводу хочеться відмітити, що специфіка та ефективність проектної діяльності виявляється в тому, що студенти отримують максимум свободи – від самого першого кроку і до його завершення вони діють самостійно, однак це не виключає консультацій педагога. Та навіть в цьому випадку студент сам формулює виниклу проблему й пропонує ряд способів її рішення, допомога ж педагога полягає в обговоренні та визначенні оптимальних шляхів її рішення.

Слід наголосити, що творчі проекти обов'язково презентуються авторами учнівській аудиторії під час проходження практики в загальноосвітній школі. Тож, дієвим фактором на даному етапі є прийняття студентом комплексу психологічних установок, спрямованих на:

- самостійність та активність дій (прагнення винайти у власних мистецьких пошуках необхідної інформації);
- усунення емоційної напруги, що виникає під час публічного виступу (здатність володіти та керувати психічними процесами при контакті з аудиторією);
- засвоєння вірної функціонально-рольової позиції – співбесідника (орієнтир на гідне ставлення до слухачів, дружню взаємодію);
- творче самовираження, самореалізацію та самопрезентацію (винайдення власного мистецького Я, артистичної індивідуальності).

На нашу думку, метод творчого проектування якнайкраще сприяє формуванню активної, самостійної та ініціативної позиції студентів, здатності до узагальнення, аналізу, систематизації отриманої інформації, розвитку пізнавального інтересу,

формуванню не простих вмінь, а компетенцій, тобто вмінь безпосередньо пов'язаних з досвідом їх застосування в практичній діяльності.

Зазначимо, що на даному етапі край необхідно при оцінці творчого проекту забезпечити його автору відчуття успішності, визнання та спроможності. Це, в свою чергу, закликає до позитивної оцінки, різних видів схвалення та підтримки з боку викладача, незалежно від рівня досягнутих результатів.

Останній, четвертий етап організаційно-методичної моделі формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців – *синтезуючий* – спрямований на усвідомлення студентом себе продовжувачем традицій музичного просвітництва, на закріплення позитивного відношення до просвітницької складової професії музиканта. Даний етап виступає своєрідним емоційно-ціннісним підсумком проведеної на попередніх етапах роботи, оскільки саме через отримання знань, вмінь з даної діяльності, творчої самореалізації в ній стає зрозумілим або змінюється на краще відношення до майбутнього просвітницького професійного обов'язку.

Стратегія етапу: розкриття ціннісних смислів обраної професії та музично-просвітницького обов'язку.

Завдання етапу: а) включення музично-просвітницької діяльності до простору життєвих інтересів майбутнього фахівця; б) стимулювання потреби в здійсненні просвітництва, твердого бажання навчати і виховувати безпосередньо музичним мистецтвом; в) заохочення до самостійного пошуку музично-пізнавальних та музично-ігрових Інтернет-програм, різних форм презентації просвітницької інформації; г) розвиток навичок самоаналізу і адекватної самооцінки власної музично-просвітницької діяльності; д) формування аксіологічних вмінь (оцінювання творів мистецтва, співставлення власних міркувань із загально прийнятими судженнями).

Спираючись на культурологічну концепцію змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін) і враховуючи можливості трансформування системи відношень та емоційно-ціннісних установок особистості до певної діяльності в процесі її здійснення, проводились заняття студентів.

На даному етапі використовувались *методи*: демонстрації, рецензування та критики, візуалізації, бесіди, діалогу, дискусії, інтеграційні, аналітичні, рефлексивні, когнітивні, технічні (застосування мультимедійних технологій, Інтернет ресурсів). А також наступні результативні *форми роботи*: організація тематичних форумів, студенти-учасники яких висловлюють власні точки зору з приводу заздалегідь вибраної теми, надають оцінки певним явищам та подіям музичного життя, виступають в ролі музичного критика. Приміром, студенти отримують наступні завдання: проаналізувати виступ професійного музикознавця; порівняти комунікативні, психоемоційні, ораторські якості педагогів-просвітників; скласти рецензію на будь-яку подію музично-просвітницького значення; розробити відеопрезентацію та ін.

Для посилення вживання студента в образ музиканта-просвітника, збільшення позитивних емоцій з приводу свого майбутнього просвітницького призначення та формування і закріплення стійкої потреби у його здійсненні були розроблені вправи на активізацію мотиваційних відношень, оснований на методах візуалізації. Частина вправ запозичена з мотиваційного тренінгу С. Занюка «Вчиться спонукати себе та інших до ефективної діяльності», які були модифіковані згідно нашої проблематики. Більшість з них спрямована на формування нового відношення, нових позитивних емоційних смислів. Головна умова – регулярність їх повторення. Лише за виконанням цієї умови відбуваються зміни в емоційно-мотиваційній, духовно-ціннісній сферах особистості та з'являються орієнтири, необхідні для успішної її самореалізації у подальшій обраній діяльності.

Вищерозглянуті положення, а також викладені на попередніх сторінках дисертаційного дослідження специфіка та структура досвіду музично-просвітницької діяльності дали підстави розробити організаційно-методичну модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики, яка схематично зображена на рисунку 2.1.

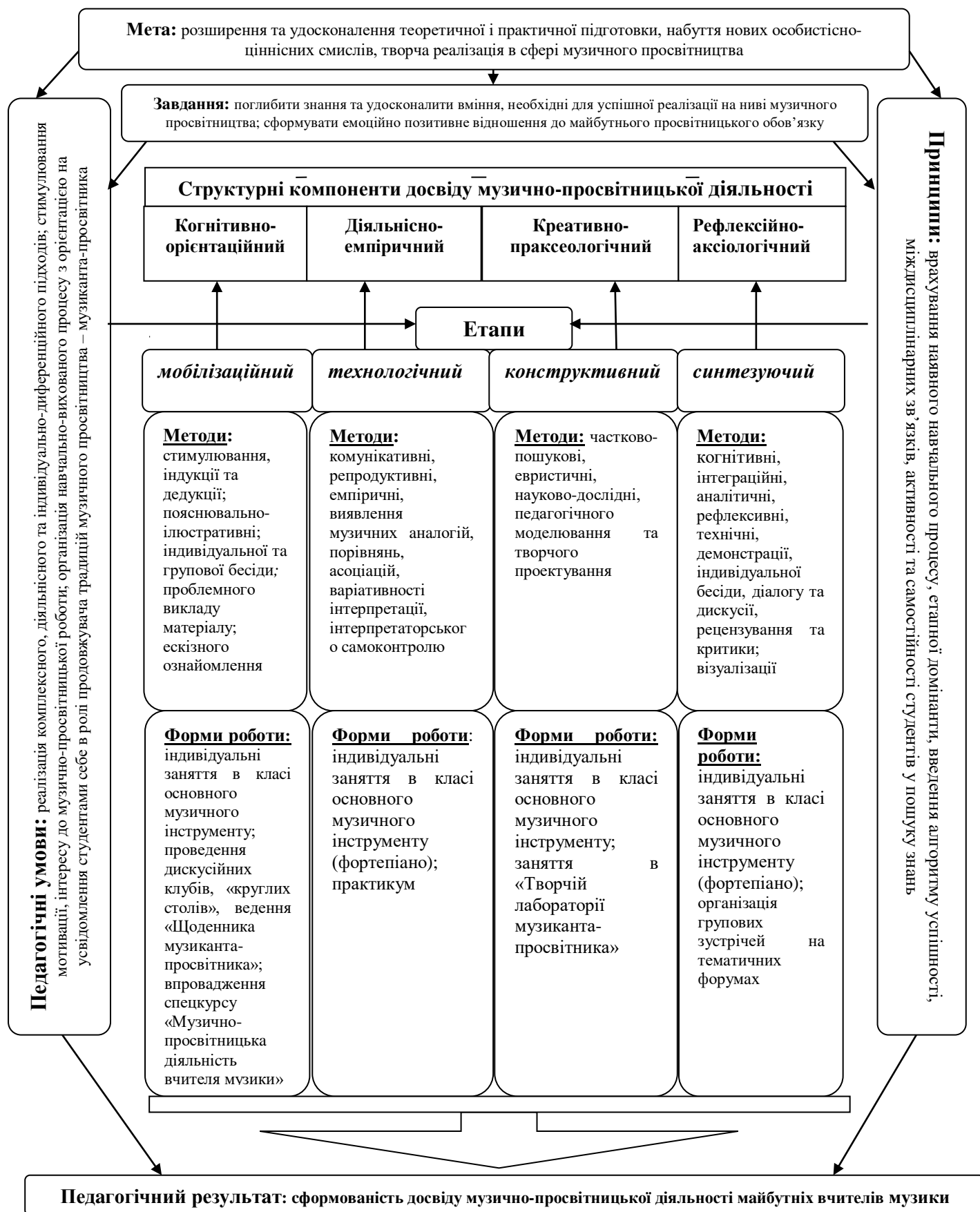


Рис. 2.1. Організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики.

Підсумовуючи вищевикладене, можна резюмувати, що розглянуті етапи організаційно-методичної моделі представляють чітку, послідовну та логічно виправдану систему методів, яка слугує орієнтиром у підготовці студентів до здійснення музичного просвітництва та формуванні всіх структурних компонентів досвіду з означеного виду діяльності.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних підходів до визначення основних понять дослідження, було розкрито сутність, зміст і структурні компоненти досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики.

Вищеозначений феномен в дослідженні розглядається як невід'ємна частина соціального досвіду та інтерпретується як складне інтегративне особистісне утворення, що відображає певний художньо-естетичний рівень розвитку особистості і виступає процесом та результатом її свідомої, цілеспрямованої взаємодії з учнівською молоддю з метою розповсюдження музично-естетичних знань, популяризації високохудожніх зразків світової музичної культури, активізації учнівського духовного потенціалу.

У змістовому аспекті він представляє собою взаємозв'язок комплексу музично-педагогічних знань, способів здійснення, творчого втілення музично-просвітницької діяльності та емоційно-ціннісного відношення до цієї діяльності, музичного мистецтва взагалі.

У структурному ж аспекті досвід музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики відбиває соціальний досвід і включає чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивно-орієнтаційний, що надає уявлення про музичне просвітництво взагалі і просвітницьку діяльність вчителя музики зокрема,

та сприяє виникненню орієнтації в розумінні щодо її здійснення; діяльнісно-емпіричний, що передбачає практичну реалізацію просвітницького напрямку діяльності вчителя-музиканта; креативно-праксеологічний, що забезпечує подальший розвиток даного напрямку роботи та виконання його на новому рівні; рефлексійно-аксіологічний, що зумовлює відношення до виконання музично-просвітницької роботи і отриманих результатів. Кожен попередній структурний компонент виступає умовою для існування та функціонування наступного.

Формування досвіду музично-просвітницької діяльності студентів – майбутніх вчителів музики в умовах вищої педагогічної освіти є цілісним процесом, який потребує системності й цілеспрямованості. Алгоритм формування досліджуваного досвіду складається з оволодіння системними теоретичними знаннями і практичними вміннями щодо успішного здійснення музично-просвітницької роботи, їх творчого застосування на ниві музичного просвітництва, а також отримання задоволення від виконаної роботи та прагнення удосконалюватися в даному напрямку діяльності. Все разом – зумовлює виникнення бажання в майбутніх фахівців до розповсюдження справжніх цінностей музичного мистецтва серед учнівської молоді в умовах урочного та позаурочного процесу в ЗОШ.

Розроблена організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності передбачає розширення та удосконалення теоретичної і практичної підготовки студентів, набуття ними нових особистісно-ціннісних смислів, збагачення емоційної сфери, вивільнення творчого начала, і, як наслідок цього, – створення та реалізацію власних музично-просвітницьких проєктів. Будова даної організаційно-методичної моделі ґрунтується на висуненні мети, завдань, принципів, застосуванні педагогічних умов, виокремленні чотирьох етапів (*мобілізаційного, технологічного, конструктивного, синтезуючого*) і відповідних їм стратегій, завдань, етапних домінант, форм та методів роботи викладача і студента, що забезпечують можливість подолання певних перешкод та усунення прорахунків у підготовці майбутніх музикантів-просвітників в умовах вищої мистецької педагогічної освіти.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ

3.1. Діагностика рівнів сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики

Результати теоретичної розробки проблеми формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики потребують подальшої практичної перевірки. Згідно з цим, було організовано педагогічний експеримент, який включав застосування комплексу методів і прийомів, спрямованих на перевірку основних теоретичних позицій дослідження.

Першочергове завдання даної стадії дослідної роботи зумовлено загальновизнаним положенням про ефективність будь-якої методики та її закономірного визначення за показниками змін, що відбулися в структурних компонентах досліджуваного явища. Фіксація таких змін можлива лише за умов наявності об'єктивної оцінки і конкретних параметрів початкового рівня його сформованості. Тож визначення критеріїв сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики та показників, завдяки яким можливо встановити рівневу характеристику та фіксацію змін вищезначеного явища, ми вбачаємо найпершим необхідним завданням. Результати такої фіксації дозволять зробити висновки щодо динаміки зростання компонентів досліджуваного особистісного утворення, а отже й про ефективність пропонованої методики.

Будуючи критеріальний апарат дослідження, ми спиралися на попередньо розглянуті теоретичні положення з розвитку просвітництва в сфері музичної освіти (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, С. Грінштейн та ін.); про значущість просвітницького напрямку в діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи (О. Апраксина,

Л. Арчажникова, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, В. Шацька, Л. Школяр, В. Школяр та ін.) та формулювання самого поняття «музично-просвітницька діяльність» (Т. Євсєєва, І. Полякова, В. Петрушин, Л. Кожевнікова та ін.); на ідеї вітчизняних вчених (А. Болгарський, Є. Куришев, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Феруз, І. Феруз, О. Щолокова, та ін.), які стосуються вимог щодо підготовки студентів до музично-просвітницької діяльності в вищих навчальних мистецьких закладах.

Важливою передумовою побудови критеріального апарату нашого дослідження стали праці І. Лернера, В. Краєвського, М. Скаткіна, що надають структурно-функціональний аналіз соціального досвіду, який особистість набуває в процесі навчання. Адже в нашому дослідженні досвід музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики розглядається саме як невід'ємна частина досвіду соціального, яка закономірно відбиває його зміст і структуру.

Узагальнення вищеозначених праць свідчить про те, що при розробці критеріального апарату дослідження необхідно виходити з характерологічних особливостей кожного структурного компоненту досліджуваного досвіду, які відображають індивідуальні знання та загальний мистецький кругозір студента; його ступінь підготовки до даної діяльності та міру здатності до її здійснення на новому, творчому рівні; емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва та власної діяльності на ниві музичного просвітництва тощо.

Визначені нами критерії віддзеркалюють специфічні особливості когнітивно-орієнтаційного, діяльнісно-емпіричного, креативно-праксеологічного та рефлексійно-аксіологічного компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики, висвітлюють динаміку становлення зазначеного особистісного утворення – від набуття та вдосконалення необхідних навичок і умінь (через отримання спеціальних знань) до прагнення творчої реалізації в сфері музичного просвітництва (через усвідомлення значущості даної діяльності та власного ставлення до неї).

Відтак, цілком логічно, на нашу думку, створюючи критеріальний апарат дослідження, виділити **чотири критерії сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики.**

Тож, **першим критерієм**, що характеризує когнітивно-орієнтаційний компонент досвіду музично-просвітницької діяльності, є *ступінь музично-просвітницької компетентності*, показниками якої виступають інтерес та наявність мотиваційної цілеспрямованості до створення різних форм музичного просвітництва, наявність комплексу знань щодо розробки сценарію музично-просвітницького заходу та особливостей його реалізації, здатність до систематизації та інтеграції навчального матеріалу й орієнтації в сучасних проблемах музичного просвітництва.

Другим критерієм, що відповідає діяльнісно-емпіричному компоненту досліджуваного досвіду, виступає *міра дієздатності до поліфункціонального використання знань музично-просвітницького напрямку*. Він включає наступні показники: спроможність використовувати музичні знання для створення різних дієвих форм просвітництва, наявність комплексу умінь та навичок щодо розробки і реалізації музично-просвітницького заходу, здатність керувати комунікативним процесом та власним психологічним станом в умовах публічного виступу.

До **третього критерію**, що відбиває креативно-праксеологічний компонент означеного досвіду, належить *ступінь прояву прaxeологічних умінь як інтегрованої здатності до музично-просвітницької творчості*. До його показників відносимо: здатність до модернізації історично зумовлених методів та принципів музично-просвітницької діяльності, спроможність генерувати оригінальні ідеї та втілювати їх в сценарії музично-просвітницького заходу, компонувати, моделювати і варіювати його зміст у відповідності з культурним рівнем аудиторії, наявність художньо-виконавських якостей та володіння прийомами педагогічної імпровізації.

Останнім, **четвертим критерієм**, що висвітлює рефлексійно-аксіологічний компонент досвіду, є *рівень фахової самореалізації студентів у процесі музично-просвітницької комунікації*, показниками якого є усвідомлення значущості музично-просвітницької роботи вчителя музики та здатність до самопізнання й усвідомлення

себе майбутнім музикантом-просвітником, наявність бажання і наміру досягти успіху в музично-просвітницькій справі, здатність оцінювати та надавати власні судження творам музичного мистецтва й мистецьким явищам. Обрані критерії утворюють синтезуючу єдність і відображають цілісний системний характер досліджуваного явища.

На першому етапі нашої дослідної роботи був проведений констатувальний експеримент з метою визначення вихідного стану сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності студентів. У ньому брали участь студенти та викладачі музичних дисциплін мистецьких факультетів вищих педагогічних закладів. Загальна кількість охоплених сягала 246 осіб, серед яких – 195 студентів і 51 викладач. Основною базою дослідження став Мелітопольський державний педагогічний університет іменів Б. Хмельницького.

Завдання констатувального експерименту:

1. Виявити за розробленими критеріями рівні сформованості зазначених структурних компонентів.
2. Проаналізувати результати констатувального експерименту та виявити найбільш ефективні форми, методи і прийоми формування досліджуваного феномену.

Надалі нами було розроблено методикау діагностування рівня сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики, серед методів якої значились: педагогічне спостереження; опитування (письмове – опитувальні листи та усне – інтерв'ю, бесіди); анкетування; тестування; метод експертної оцінки; проєктивні діагностичні методи (кольоровий тест відношень А. Лутошкіна); творчі завдання, а також методи обробки експериментальних даних (методи математичної статистики).

Спостереження за проведенням студентами однієї з ефективних форм музичного просвітництва серед дітей – музичних бесід на заліках з основного музичного інструменту (III курс), на уроках музики в загальноосвітній школі під час проходження активної педагогічної практики (IV курс), а також за виконанням даної форми роботи студентами V курсу на заключному уроці з педагогічної практики, що

складає частину державного іспиту з «Методики музичного виховання», дозволив виділити ряд типових недоліків, які призводять до певних невдач у просвітницькому напрямку діяльності. Зокрема, більшість студентів не проявляла на уроках своєї захопленості музикою й особистісного ставлення до неї. Це призводило до формального характеру викладання матеріалу з перебільшеним «академізмом». Тобто проведення бесіди на уроці музики ототожнювалося із звичайним навчальним предметом, матеріал якого викладався й аналізувався без будь-яких емоцій, майже байдуже, що є неприпустимим для уроків мистецтва. Адже таке відношення до музично-виховної роботи може привести до несправних наслідків. Так, Б. Асаф'єв, який у свій час виклав більшість принципів масової музично-просвітницької роботи з дітьми та підлітками, підкреслював: «Тільки той, хто одержимий стихією мистецтва й насичений ним, має моральне право розвивати сприймання мистецтва в інших».[15, 27].

Важко визначити причини такого байдужого ставлення до музики. У деяких випадках – це надмірне хвилювання, психологічна невідповідність, відсутність досвіду роботи. В інших – звичайна недостатність володіння матеріалом бесіди, погане розуміння своєї задачі, мети, специфіки її проведення, або відсутність орієнтації на знання більш широкого спектру, що передбачає включення всього життєвого та художнього досвіду студента.

Іншим недоліком, виявленим під час педагогічного спостереження, стало погане володіння голосовими ресурсами: звучністю, динамікою, ясністю, виразністю та різноманіттям інтонацій, технікою мовлення. Наявність даного недоліку, безумовно, ускладнює реалізацію власних педагогічних намірів та утворює труднощі у висловлюванні емоційно забарвлених думок. Зокрема, типовою помилкою багатьох студентів було часте застосування дихання, що надавало бесіді монотонної звучності. Сюди також відносимо дикційні недоліки, обмеженість і невиразність лексики, синонімічну та стилістичну бідність.

Слід зауважити, що недостатня увага приділялась досить значущим елементам невербального спілкування – жестам, міміці, пантоміміці, котрі, як відомо, слугують допоміжним до звукового – візуальним каналом зв'язку з аудиторією.

Окрему складність становили труднощі при переході від бесіди до інструментального показу твору. Відмітимо, що таку проблему відчували майже всі музиканти-просвітителі, незалежно від професійного рівня та стану підготовки. Приміром, піаніст О. Скавронський, один із перших учасників музично-просвітницької телепередачі «Бесіди біля роялю», започаткованої у 60-х роках, розповідав: «перехід від розмови до гри та, навпаки, від гри до розмови, як стало зрозумілим, потребує зовсім особливої психотехніки: від максимальної зібраності, заглиблення у себе до відкритості невимушеної розмови. Така гімнастика іноді приводила до відчутних втрат: або людина говорила незрозуміло, або грала нижче своїх можливостей» [76, 142]. Як видно з вислову музиканта, великої значущості набуває здатність швидкого переключення й психологічної перебудови з одного виду діяльності на інший, підвищення концентрації та лабільності всіх психічних процесів.

З метою діагностування **когнітивно-орієнтаційного компоненту** досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців нами була проведена низка дій різного характеру. Зокрема, аналіз змістового наповнення музичних бесід, створених студентами, тестування й анкетування, аналіз результатів зведених відомостей з дисциплін, необхідних для здійснення досліджуваного напрямку роботи. Вони мали визначити обсяг знань з питань музичного просвітництва, з проблем сучасної реалізації музично-просвітницької роботи в загальноосвітніх школах, а також з методики створення та втілення сценарію музично-просвітницького заходу.

Так, у ході аналізу змісту студентських праць (музичних бесід) було з'ясовано, що досить часто зустрічається недовершеність у логіко-композиційному оформленні та відсутність чіткої структури сценарію. Мова йдеться про недоліки композиційної та стилістичної організації матеріалу сценарію музичної бесіди. Найпоширеніші з них: відсутність драматургічної цілісності, динамізму; невдале компонування та співвідношення музичних фрагментів із текстом; стилістична невідповідність між вербальною характеристикою образу та підібраним до нього музичним матеріалом. Ці неприпустимі помилки руйнують органічність, завдяки якій створюється

особлива атмосфера, що сприяє засвоєнню слухацькою аудиторією художнього змісту творів мистецтва.

Окремим завданням було відстеження відповідності сценарію віковим особливостям аудиторії, її інтересам, уподобанням, а також урахування рівня складності бесіди відносно підготовленості слухачів, що дотримувалося далеко не в усіх бесідах. У сценарії це, безперечно, повинно позначатися на стильових особливостях мови викладання, важливими рисами якої має бути: нескладна побудова фрази, точність, лаконічність, використання розмовної лексики та фразеології.

Виявлені нами недоліки дозволили зробити припущення, перш за все, про недостатність знань, що стосуються драматургічної побудови, структури, композиційного оформлення, співвідношення музичного і літературного матеріалу сценарію музично-просвітницького заходу.

Дане припущення згодом підтвердилось у ході проведеного анкетування й аналізу його результатів. Запитання розробленої анкети були спрямовані на з'ясування ступеня інформованості студентів з питань, що висвітлюють знання основних принципів створення сценарію музично-просвітницького заходу, його організації та реалізації тощо. Загальна кількість опитуваних – 136 студентів III, IV та V курсів денного та заочного відділення 2008-2009 н. р. Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького. Анкета містила переважно відкриті питання, тому інтерпретація результатів відбувалася за диференціюванням відповідей на вірні, частково вірні (або неповні) та невірні. За результатами анкетування лише 10,3% студентів, що приймали у ньому участь, змогли надати вірні та чіткі відповіді, демонструючи міцні знання з запропонованих питань. 32,2% студентів виявили лише часткову обізнаність. Більшість опитаних (57,5% студентів) показали необізнаність і низький рівень інформативності з зазначених питань.

Відмітимо, що й проведене у подальшому тестування зі студентами V курсу, мета якого полягала у визначенні рівня знань студентів з питань сутності та ролі просвітництва в педагогічній науці та історії музичного просвітництва, також

виявило незначну обізнаність з даної тематики (близько 60% незадовільних результатів). Втім як аналіз оцінок зведених відомостей з предметів, що мають безпосереднє відношення до вищезазначеної проблематики, свідчили про достатній рівень мистецтвознавчих, соціокультурних знань студентів. На нашу думку, причина такого розходження криється в розрізненості знань, тобто у невмінні студентів встановлювати міжпредметні зв'язки та зводити отримані з різних предметів знання до єдиної теоретичної системи.

Результати цього ж тестування, що проводилось зі студентами III – IV курсів, також були мало втішними (63-67% респондентів з низькими показниками обізнаності з тестових питань). Тож виходить, якщо спеціальна дисципліна з музичного просвітництва в навчальних планах напряму підготовки «Музичне мистецтво» відсутня і немає цілеспрямованого звернення уваги студентів до просвітницького аспекту при викладанні інших дисциплін, то, по великому рахунку, майбутній фахівець не отримує тих знань, які мають слугувати підґрунтям в його подальшій роботі з музично-просвітницького напрямку діяльності.

Вищевказане є вагомою підставою для організації цілеспрямованого педагогічного керівництва означеним процесом і введення до програми з професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відповідних спецкурсів, практикумів і тренінгових занять. Зауважимо, що у ході опитування 100% респондентів позитивно відповіли на питання щодо необхідності впровадження спецкурсу, спрямованого на збагачення знань з питань музичного просвітництва, форм, прийомів і методів музично-просвітницької діяльності.

Узагальнення результатів проведеної діагностики (за рахунок виведення усереднених значень) надало можливість виокремити три рівні сформованості когнітивно-орієнтаційного компонента досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики (таблиця 3.1).

Так, **низький рівень** характеризується обмеженістю знань студентів з питань сутності, ролі феномену просвітництва в педагогічній науці, зокрема й музичного; неспроможністю мобілізувати та відтворювати вже отримані знання в

просвітницькому світлі; некомпетентністю в питаннях етапності, особливостей створення та специфіки реалізації заходів музично-просвітницького характеру.

Середній рівень визначається фрагментарністю знань з мистецтвознавчих, історико-філософських, соціокультурних дисциплін, проте наявністю в студента здатності до оперування ними (встановлювати певні зв'язки, аргументувати власні висновки); елементарними уявленнями щодо етапів розробки та втілення сценарію музично-просвітницького заходу.

Студентам з **високим рівнем** притаманна загальна широка ерудиція в області мистецтва; розуміння сутності просвітництва та переконаність у значущості просвітницької роботи видатних діячів музичної культури для культурно-освітнього розвитку суспільства; ґрунтовні знання з методики музично-просвітницької роботи; здатність до систематизації (цілісності і взаємообумовленості знань), мобілізації, оперативності знань та їх комплексного застосування на практиці.

Таблиця 3.1

Зведена таблиця рівнів сформованості когнітивно-орієнтаційного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності студентів.

Рівні сформованості	V курс		IV курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	29	59,2	27	61,4	29	67,4	85	62,5
Середній	13	26,5	13	29,5	11	25,6	37	27,2
Високий	7	14,3	4	9,1	3	7	14	10,3
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Наступним кроком констатувального експерименту було з'ясування стану практичної підготовки майбутніх фахівців до проведення музично-просвітницьких заходів. Вирішення поставленого завдання передбачало виявлення рівня

сформованості практичних умінь і навичок, необхідних для реалізації музично-просвітницької діяльності.

З метою виявлення даних умінь здійснювалось спостереження за студентами IV курсу в процесі проходження ними практики в загальноосвітній школі. Окрім педагогічного спостереження також застосовувався *метод експертної оцінки* безпосередньо на уроці з проведення музичної бесіди студентами V курсу. Суть даного методу полягала у тому, що всім членам екзаменаційної комісії, яка включала методистів з педагогічної практики та викладачів, було роздано спеціально розроблені бланки (див. додаток А) з критеріями якості проведення музичної бесіди студентами-випускниками. Серед них: ступінь вільності володіння матеріалом (літературним та музичним), контакт з аудиторією та інтерес слухачів до бесіди, культура і техніка мови, загальний психоемоційний стан, володіння голосом і прийомами здійснення бесіди тощо. Кожний критерій мав чотири варіанти висловлювань. Експерт мав обрати той з них, що відповідав дійсності. Висловлювання оцінювались за бальною системою (від 2 до 5).

Результати таких цілеспрямованих дій виявили досить чітку картину основних недоліків та проблемних моментів у діяльності студентів з даної форми роботи. Зокрема, окремою проблемою виступили музичні ілюстрації, їх добір, виконання. Особливо помітними на думку експертної комісії були наступні дефекти у грі практикантів: неточність інтерпретації та заучування тексту; відхід від означеного або прийнятого темпу; невиразне, безініціативне, боязке виконання, яке взагалі не співпадало з словесно-образною характеристикою, даною при розборі музики тощо.

Наступним суттєвим недоліком виявилось порушення умови відповідності вербальної характеристики за емоційним наповненням, змістовністю й образною сферою до музичної ілюстрації. За висловами комісії, у деяких випадках ігнорування даної вимоги призводило до того, що яскравий, вербально-намальований в уяві слухачів образ підлягав миттєвому руйнуванню, не встигнувши повноцінно сформуватися. Адже, як відомо, утриманню уваги й інтересу школярів сприяє вдале винайдення музичних фрагментів, максимально відповідних за емоційним та образним змістом до усних характеристик. Тому лише в разі

виконання вищевказаної вимоги в слухачів з'являється ефект «підкріплення» сказаного, але вже на іншому рівні та музичний матеріал сприймається не просто як додаток до літературного тексту, а як його органічне, гармонійне продовження.

Слід відмітити, що виступ перед аудиторією, безпосередній контакт і взаємодія з нею є головною та вирішальною фазою роботи музиканта-просвітителя. Та якою б гарною не була підготовка, як би ретельно не був підібраний та скомпонований літературний і музичний матеріал бесіди, але все ж одним із вирішальних моментів залишається вміння керувати аудиторією. На цій проблемі експертна комісія також акцентувала увагу, стверджуючи, що даний недолік вплинув не кращим чином на результати виступу студентів, різко знизивши дієвість музичної бесіди. Типовими помилками практикантів, які відмітили члени експертної комісії, були: не вміння витримувати початкову паузу перед виступом, втрата зорового контакту з аудиторією, нездатність реагувати на зміни стану аудиторії, відсутність бажання користуватися різноманітними прийомами (вербальними і невербальними) для відновлення й підсилення слухацької уваги.

До того ж, як свідчать результати спостереження, досить часто молоді фахівці не здатні демонструвати власну дружню позицію відносно учнівської слухацької аудиторії, віддаючи перевагу ролі наставника, замість співбесідника або старшого друга. Однак, підкреслення такої дистанції між учасниками музичної бесіди не сприяє встановленню контакту та в більшості випадків навіть приводить до взаємного відторгнення. Тож демонстрація симпатії, поваги до слухачів має бути невід'ємним та обов'язковим атрибутом поведінки майбутнього музиканта-просвітника.

Серед інших причин невдалих виступів важливо відмітити психологічний стан практиканта – рівень його впевненості у собі, ступінь хвилювання, здатність зосереджуватися й концентруватися, вміння володіти своєю волею та емоціями, тобто спроможність до саморегулятивних дій.

З метою більшої конкретизації даних, отриманих в ході спостереження, було проаналізовано власне тексти музичних бесід студентів III, IV та V курсів на предмет прояву під час їхнього створення вибірково-аналітичних умінь, навичок

формоутворення та оперування й адаптування інформації. Проведений аналіз свідчив про певні проблеми в оволодінні вказаними вміннями та навичками. Тому, для більшого уточнення отриманих результатів нами було проведено ряд завдань, спрямованих на з'ясування найбільш слабких діяльнісних моментів у підготовці майбутніх музикантів-просвітників.

Так, завдання першого блоку полягало в адаптуванні отриманої письмової інформації, по-перше, в матеріал розмовного характеру, а по-друге, відповідно до вказаного віку слухацької аудиторії. З вказаним завданням найкраще справились студенти V курсу. З них 74% гідно виконали завдання та 26% студентів показали недостатній рівень оволодіння навичками адаптації інформації. Більш низькі показники виявились у четверо - та третьокурсників. Лише 43% студентів добре справились із завданням, інші ж 57% студентів виявили недостатню підготовленість до його виконання.

Другий блок завдань стосувався визначення вибірково-аналітичних умінь майбутніх фахівців. За для цього студентам було запропоновано: а) підібрати до уривків з літературних творів якомога більше відповідних за образно-емоційним змістом музичних ілюстрацій; б) надати емоційно-змістовну характеристику до прослуханих уривків музичних творів; в) скомпонувати пропоновані музичні і літературні уривки за принципом відповідності; г) визначити вірність або хибність вже утворених пар (музика-літературний матеріал) за ступенем образної змістовної відповідності.

Оцінка виконаних завдань проходила за такими критеріями: ступінь емоційно-змістовної відповідності підбраного матеріалу; характер розв'язання завдань (чітке розуміння або неясне уявлення); витрачений час на його виконання. Робота студентів оцінювалась за п'ятибальною шкалою. Так, 5 балів отримували студенти, що виконували завдання швидко та якісно, принцип відповідності був дотриманий. У студентів, робота яких оцінювалась у 3-4 бали, при виконанні завдань виникали певні труднощі (у підборі відповідних творів та характеристик), а час, витрачений на його виконання був значно більшим, ніж у студентів, з найвищим балом. Студенти,

що практично не впоралися із завданням і не змогли надати необхідну кількість потрібних характеристик отримували 1-2 бали.

Аналіз результатів проведеної роботи свідчив про існування певних складнощів при виконанні запропонованих завдань, особливо в студентів III-го курсу (76,7% невдалих рішень). Студенти-випускники показали в достатній мірі своє вміння аналізувати та підбирати музично-літературний матеріал (58%). Але, все ж таки, в багатьох рішеннях ще був присутній формально-примітивний підхід. Приміром, підбір за підходящою назвою, а не за змістовим наповненням уривку виявлено у 1,8% студентів-п'ятикурсників.

Загальний показник наявності музично-просвітницьких умінь і навичок студентів визначали як середньоарифметичне за зазначеними показниками згідно із формулою $\bar{X} = \frac{\sum xi}{n}$, де \bar{X} – середнє арифметичне значення, x – значення досліджуваного показника, n – число показників, Σ – знак суми.

Слід зазначити, що при підрахунку загальних показників сформованості вказаних вмінь також враховувався середній бал від оцінок зведених відомостей з предметів виконавського циклу.

Внаслідок опрацювання даних було визначено три рівні сформованості діяльнісно-емпіричного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності студентів.

Так, **низький рівень** зафіксований в студентів із частковою сформованістю більшості музично-просвітницьких умінь і навичок (55,1%). До них відносились ті, хто мав труднощі на стадії реалізації музичної бесіди (приміром, проблемне виконання творів; неспроможність організувати комунікативний процес, керувати аудиторією та контролювати власне психоемоційне самопочуття; невміле (мало емоційне, непереконливе) здійснення вербального процесу), а також студенти з низькою результативністю виконаних завдань.

Середній рівень характеризував студентів з достатньою якістю дій під час проведення музичної бесіди, але без загального враження досконалості виступу.

Тобто характер виконання та поведінки таких студентів можна було визначити як «учнівський», або як «формальне відпрацювання» чи «механічне відтворення заученого» музично-літературного матеріалу. До того ж результати виконаних завдань і сумарний бал їхніх оцінок відповідали середнім показниками. Загальна кількість студентів, що потрапили за сумарними показниками до даного рівня – 33,1%.

Студенти, музично-просвітницькі вміння і навички яких відповідали **високому рівню**, по-перше, отримали відмінні результати виконання практичних завдань, що свідчило про гарний ступінь володінням різними прийомами роботи з інформацією (її переробка, адаптування, логічне вистроювання, формопобудова тощо). По-друге, вони досконало провели захід музично-просвітницького спрямування (інформація подавалась у яскравій, доступній формі, динамічно і цікаво), демонструючи, окрім гарної музично-виконавської підготовки, здатність знаходити доцільні психолого-педагогічні прийоми для підтримання аудиторного інтересу й уваги, лекторські й організаторські вміння. До даного рівня віднесено 11,8% студентів із загальної кількості досліджуваних. Результати проведеної діагностичної роботи відображено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Зведена таблиця рівнів сформованості діяльнісно-емпіричного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності студентів

Рівні сформованості	V курс		IV курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	25	51	25	56,8	27	62,8	77	56,6
Середній	16	32,7	15	34,1	12	27,9	43	31,6
Високий	8	16,3	4	9,1	4	9,3	16	11,8
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Подальші констатувальні дії були спрямовані на діагностику творчості студентів у контексті музично-просвітницької діяльності, представленій креативно-праксеологічним компонентом досліджуваного феномену. На шляху до вказаної мети було використано декілька форм роботи і методів. По-перше, враховувались оцінки експертної комісії (здіяної на попередньому етапі діагностичної роботи) з творчих моментів музичних бесід. Зокрема, з таких позицій, як оригінальність задуму, артистичність виконання, здатність до імпровізації, нестандартність у відборі матеріалу. Відмітимо, що сумарний бал з вказаних позицій в жодного зі студентів не перевищив середнього рівня (4 бали), а в 55,9% від загальної кількості студентів він становив 3 бали, тобто низький рівень.

По-друге, додатково студентам було запропоновано виконати декілька завдань творчого спрямування. Перше завдання мало на меті виявити творче ставлення до історичної практики, вміння творчо використовувати методи, розроблені попередніми поколіннями музикантів-просвітників. Тож, студентам пропонувались картки з описом певного стану слухацької аудиторії та ситуації, яка склалася в ній під час музично-просвітницького заходу. Задача студента – запропонувати рішення даної ситуації з орієнтацією на вже відомі методи та принципи музично-просвітницької роботи, а також привести якомога більше варіантів реалізації обраного ним прийому або методу. Із завданням лише 8,1% студентів справились відмінно. Інші - 50,7% отримали середні показники та 41,2% студентів, переважно III-IV курсів, погано впорались із завданням.

Мета наступного завдання полягала у визначенні творчих вмінь щодо змістовного наповнення сценарію музично-просвітницького заходу. Для цього ми використовували методику «Вибілений текст», яка дозволяє дослідити здатність майбутніх фахівців до художньо-образного осягнення змісту музичного твору, що є апріорі при творчому відборі та компонуванні матеріалу сценарію просвітницького заходу. Так, студентам був запропонований нотний текст незнайомої п'єси без будь-яких виконавських штрихів, позначень темпу і динаміки, однак доступний для читання з листа. У інструкції повідомлялося, що цей твір потребує визначення

жанру, епохи написання, бажано композитора та власних «редакторських позначок» тих виконавських деталей, яких бракує в ньому.

Результати виконаного творчого завдання дозволили розподілити роботи на три групи.

У *першій групі* студентських робіт спостерігалось досить глибоке проникнення в образно-емоційну та змістову складові твору, розуміння і вірне прочитання як окремих елементів музичної мови твору, так і його загального задуму. Так звані «редакторські позначки» таких студентів або найбільш наближались до справжніх, або виражали власне оригінальне, маюче право на існування, переконливе бачення твору. Поза сказаним – чітко визначалась епоха твору із вказівкою на притаманні їй специфічні риси, іноді вгадувався композитор. Дану групу склало 17,6% студентів.

Роботи студентів, що були віднесені до *другої групи*, вирізнялись формальними відповідями, елементарно-репродуктивного характеру. Здійснений ними аналіз твору не мав вигляду художньо-виконавського, а лише обмежувався загальними вказівками. Особливого заглиблення в образно-емоційну сутність нотного уривку в відповідях не спостерігалось, навпаки, «редакторські позначки» студентів викрили наявність в них певних складнощів у розумінні логіки розгортання музики, її основних принципів розвитку. Фрагментарність знань творчого почерку композитора, стилістичних властивостей та тенденцій епох призвела до неточностей у відповідях з даних питань. Кількісний показник даної групи становив 66,9% студентів.

До *третьої групи* увійшли студенти, роботи яких були далекі від вірного та повноцінного рішення поставленого завдання. Аналіз їх результатів переконував у відсутності в студентів розуміння щодо художньо-образного змісту музичного твору, бажання фантазувати й експериментувати з власним баченням даного нотного тексту. До третьої групи віднесено 49,3% студентських робіт.

Наступне завдання під назвою «Моє сценарне рішення» мало виявити здатність студентів до створення власних оригінальних сюжетних замальовок, спираючись лише на емоційно-образний зміст музичних уривків. Для цього

кожному студентові було надано картки з уривками знайомих музичних творів. В інструкції до них зазначалися наступні умови: створити єдину сюжетну лінію музичної бесіди; використати всі музичні твори в будь-якому порядку; слідувати емоційно-змістовній відповідності літературного та музично-ілюстративного матеріалів; дотримуватись драматургічної завершеності сценарію.

У ході перевірки виконаного завдання виявилось декілька типових проблем майже в усіх роботах. Зокрема, більшість студентів проявила слабкість творчої уяви, фантазії, що призвело до примітивного сценарного рішення без наскрізної сюжетної лінії. У деяких роботах відчувалася недостатність розуміння художньо-образного змісту твору, що негативним чином позначилось на загальному сценарному рішенні.

Внаслідок проведених форм роботи було визначено три рівні сформованості креативно-праксеологічного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності.

Так, **низький рівень** характеризував студентів зі слабкими проявами творчої ініціативи та невиразними художньо-виконавськими якостями. Також до даного рівня, зафіксованого у 57,4% діагностованих, відносились студенти, нездатні до швидкої переорієнтації та неспроможні діяти імпрровізаційно.

Середній рівень зафіксовано в 33,8% студентів, в діях яких простежувались спроби креативно вирішити пропоновані завдання, але схильність до шаблонних рішень і репродуктивності все ж переважала. Студенти, віднесені до даного рівня, мали непогані артистичні здібності, проте майже не проявляли їх, обмежуючись стандартною «учнівською» поведінкою.

Високий рівень об'єднав студентів з неординарним підходом до пропонованих завдань та винайденням оригінальних рішень, яскраво вираженими артистичними даними та імпрровізаційними вміннями та потребою реалізовувати власний творчий потенціал в даній сфері діяльності.

Даний рівень зафіксований у 8,8% студентів. Результати проведеної діагностичної роботи (таблиця 3.3) свідчать про загальну слабкість прояву творчого потенціалу студентів в контексті музично-просвітницького напрямку діяльності. Підтвердженням такого висновку служить перелік труднощів, які не змогли

подолати студенти в ході виконання творчих завдань. У їх числі: неспроможність винайти єдину ідею майбутнього просвітницького заходу, яка б могла пов'язати музичні твори; схильність до репродуктивних шаблонних рішень; відмова від новаторських ідей та експериментальних концепцій тощо.

Таблиця 3.3

Зведена таблиця рівнів сформованості креативно-праксеологічного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності студентів

Рівні сформованості	V курс		IV курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	25	51	25	56,8	28	65,1	78	57,4
Середній	18	36,7	15	34,1	13	30,2	46	33,8
Високий	6	12,2	4	9,1	2	4,7	12	8,8
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Наостанок, констатувальний експеримент передбачав виявлення в студентів міри усвідомлення ролі й значущості музичного просвітництва, особистісного ставлення до здійснення майбутнього просвітницького обов'язку. Вирішення поставленого завдання передбачало визначення рівня сформованості рефлексійно-аксіологічного компоненту досліджуваного досвіду.

Першою діагностичною формою роботи на шляху до цієї мети стало інтерв'ювання, яке мало визначити ставлення студентів до музичного просвітництва та музично-просвітницької роботи в сучасній суспільно-культурній обстановці. Аналіз відповідей дозволив виділити кілька груп студентів із схожими за змістом переконаннями та твердженнями.

Відмітимо, що значущість та важливість окреслених явищ в суспільному житті визнавалась стовідсотково. До того ж, більшість з опитаних у власних судженнях дотримувались такої оціночної позиції, що визначала музичне

просвітництво майже «панацеєю» від всезростаючого «захворювання на низькопробний музичний матеріал», бідний за внутрішнім змістом, а також у вигляді «щеплення проти вірусу бездуховності» (71,3% студентів). Розуміння ж музично-просвітницької роботи у відповідях опитаних предстає в вигляді дієвого засобу при формуванні естетичних смаків та вподобань молоді, в підвищенні загальнокультурного розвитку і духовної культури особистості та як допоміжний фактор в наближенні до світу прекрасного. Однак, у деяких студентів спостерігався формальний характер суджень (19,1%). Тобто замість відповідей, що виникли в результаті самостійних міркувань, видавалась інформація, яка виказувала загальноприйнятну точку зору.

Тож, для уточнення отриманих у ході інтерв'ювання даних було застосовано *метод ранжування*. Студенти отримали завдання проранжувати перелік із 10 суджень (див. додаток Б). Зазначена методика дала змогу зробити висновки про характер ставлення до музичного просвітництва і роботи, здійснюваної в рамках даного явища, та мистецтва взагалі, про емоційно-ціннісні орієнтири в даному напрямку професії вчителя музики.

Хочеться зазначити, що результати ранжування майже не відрізнялись від результатів попередньо проведеного інтерв'ю. Це свідчило про тверду переконаність у цінності, актуальності і необхідності здійснення означеного виду діяльності, позитивного відношення до нього як об'єктивно існуючого в сфері музичної педагогіки. Тільки 4,4% із загальної кількості опитаних студентів виказали байдуже ставлення або відверте ігнорування досліджуваного явища, його ролі та значення в суспільному житті.

Наступною формою діагностичної роботи було анкетування. Студентам пропонувалось заповнити розроблену анкету (див. додаток В), яка представляла собою модифікований варіант анкети В. Петрушина щодо відношення респондента до тієї чи іншої музично-педагогічної діяльності. Розроблена анкета містила 30 тверджень, з якими респондент мав або погодитись, або спростувати їх. Вони торкалися сфери просвітницьких потреб та інтересів, схильності до даного напрямку діяльності та бажання його здійснювати. Інтерпретація отриманих результатів

анкетування відбувалася за допомогою ключа та шкали рівневих показників (10-14 балів – низький, 15-20 – середній, 21-30 – високий рівні). Підсумок відповідей визначив наступний розподіл: 50% опитаних опинились на середньому, 41,2% студентів - на високому і 8,8% з них – на низькому рівнях.

Для підтвердження даних результатів був проведений тест А. Лутошкіна, який базується на наступних положеннях: а) кожному з досліджуваних кольорових стимулів притаманне чітке, стійке емоційне значення; б) існує закономірність переносу емоційних значень кольорів на стимули, з якими вони асоціюються. На нашу думку, дана проєктивна методика мала збагатити попередню діагностичну роботу новими цікавими даними, оскільки вона виявляє як свідомий, так і несвідомий рівень відношень особистості.

Використання саме цього тесту у діагностиці рефлексійно-аксіологічного компоненту досліджуваного досвіду обумовлено тим фактом, що кольорова сенсорика тісно пов'язана з емоційним життям особистості. Такий зв'язок підтверджено багатьма психологічними дослідженнями й активно використовується в ряді психодіагностичних методик, зокрема Роршаха, Люшера. Однак, реакція людини в зазначених тестах на кольорові стимули виступає як індикатор її загального афективного стану, натомість як тест Лутошкіна визначає конкретне відношення особистості до певних фактів, подій, інших людей, самого себе тощо.

Теоретичною основою даного тесту виступають теорія відносин В. Мясищева, ідеї Б. Ананьєва щодо образної природи психічних структур різних рівнів та складності, позиції О. Леонтєва з приводу чуттєвої тканини смислових утворень особистості, які регулюють найскладніші діяльнісні процеси. Методичною його основою є кольоровоасоціативний експеримент, базований на положенні про суттєві характеристики невербальних компонентів відносин, що відображаються в кольорових асоціаціях. Згідно з цим, кольоровоасоціативний експеримент дозволяє виявити достатньо глибокі, частково неусвідомлювані компоненти відношень, оминаючи при цьому захисні механізми вербальної системи свідомості.

Проведення діагностичної процедури складалося з двох етапів: 1) на білому фоні у вільному порядку надається стимульний матеріал (з восьмикольорового

набору Люшера). Завдання студентів – підібрати до кожного з понять або висловів, що зачитуються, підходящі на його погляд кольори. Вибрані кольори можуть повторюватися, але підбиратися повинні відповідно до особистого сприйняття студента, а не за зовнішньою привабливістю; 2) після завершення асоціативної процедури студентам пропонується розкласти кольори в порядку переваги, починаючи від найкрасивішого, приємного до очей, і закінчуючи найпоганішим, неприємним.

Обробка результатів тесту здійснювалася в двох напрямках – зіставлення кольорів, які асоціюються із зачитаними поняттями, з їхнім рангом (від 1 до 8) в розкладці за перевагою (відповідність першим місцям є показником позитивного ставлення, емоційно прийняття, і навпаки) та інтерпретація емоційної характеристики кожної кольорової асоціації (визначення змістовної особливості відношення).

Відмітимо, що отримані результати при співставленні з результатами попереднього анкетування виявили значну розбіжність і протиріччя, переважно у третьокурсників. Зокрема, у 61% студентів виявилось емоційне неприйняття себе, як майбутнього музиканта-просвітника (за ранговим показником), що супроводжувалося реакціями тривожності, напруженості, невпевненості (за емоційно-змістовною характеристикою кольорів). У 41,2% студентів зазначалося негативне ставлення до висловів, пов'язаних із музично-просвітницькою роботою вчителя в ЗОШ (за рангом) при вираженому емоційному стані незадоволення, пасивності, непривабливості, ворожості (за змістом).

Виходячи з того, що отримані дані є частково результатом підсвідомих емоційних реакцій респондентів, можна стверджувати, що вони свідчать про достатньо критичний стан сформованості рефлексійно-аксіологічного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності, відображеного в таблиці 3.4.

Внаслідок проведених форм діагностування та виведення їх середньоарифметичних показників було визначено три рівні сформованості рефлексійно-аксіологічного компоненту досліджуваного досвіду.

Отже, на **низькому рівні** опинились студенти, які мали формальне уявлення про загальнокультурну значущість музичного просвітництва, не визнавали цінності просвітницької роботи вчителя музики в духовному становленні учнівської молоді і мали до неї слабкий інтерес. Також даний рівень, зафіксований в 60,3% діагностованих, характеризувався відсутністю бачення себе в ролі майбутнього виконавця просвітницької роботи та небажанням її здійснювати.

Середній рівень, виявлений в 24,3%, був притаманний студентам із доволі вираженою позицією емоційного прийняття і розуміння значущості означеної діяльності, але з наявністю нейтральної позиції щодо бажання її здійснювати внаслідок недостатньо чіткого бачення себе в ролі музиканта-просвітника та слабого уявлення про власний майбутній музично-просвітницький обов'язок.

Високий рівень характеризував студентів з чітко вираженим інтересом до музично-просвітницького напрямку роботи, з бажанням розповсюджувати та залучати учнів ЗОШ до загальнокультурних цінностей, сконцентрованих у зразках музичного мистецтва, з розумінням соціальної цінності музичного просвітництва та конкретним баченням своїх майбутніх просвітницьких обов'язків. Його складало 15,4 % студентів.

Таблиця 3.4

Зведена таблиця рівнів сформованості рефлексійно-аксіологічного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності студентів

Рівні сформованості	V курс		IV курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	23	47	26	59,1	33	76,7	82	60,3
Середній	15	30,6	12	27,3	6	14	33	24,3
Високий	11	22,4	6	13,6	4	9,3	21	15,4
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Проведені діагностичні зрізи констатувального етапу експериментальної роботи дозволили виявити найбільш слабкі моменти у підготовці студентів до музично-просвітницької діяльності, найтипівіші з них:

- відсутність комплексного уявлення про явище музичного просвітництва та про специфіку музично-просвітницької діяльності сучасного вчителя музики;
- боязкість шкільної слухацької аудиторії, труднощі із налагодженням психологічного контакту, зворотнього зв'язку із нею, неспроможність впоратись із власним хвилюванням;
- відсутність лекторсько-виконавських навичок ведення захоплюючої бесіди про музику, низька мовна культура (наявність слів-паразитів, неправильна вимова слів, наголосів, монотонність мовно-інтонаційної сфери);
- репродуктивний підхід до справи, нездатність діяти у несподіваних педагогічних ситуаціях, відсутність імпровізаційних моментів у виступах.

Ефективним засобом у вирішенні даних проблеми може бути лише цілеспрямована, комплексна система педагогічних дій, яка впливатиме в різних напрямках на формування і розвиток умінь, необхідних для успішної реалізації музично-просвітницької діяльності, та на усунення вказаних типових недоліків в роботі майбутнього фахівця.

Треба зазначити, що під час констатувального експерименту був здійснений аналіз діючих навчальних планів з напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», а також розмова із провідними викладачами факультету мистецтв і художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Наслідками проведеної роботи стали отримані свідчення про існування певних дій, націлених на вирішення багатьох з виявлених у ході проведеного дослідження проблем. Зокрема, як з'ясувалося, загальні теоретичні положення даної проблеми розглядаються на семінарських заняттях із дисциплін гуманітарної, соціальної підготовки («Етика», «Естетика», «Філософія», «Культурологія», «Риторика»), паралельно настановлюючи студентів на пошуки власних світоглядних, морально-естетичних, музикознавчих орієнтирів, без яких неможливим є процес цілісного

осягнення музичного мистецтва. Також педагогічні дисципліни, особливо «Історія педагогіки» торкаються питань розвитку педагогічної думки й просвітництва в різні часи історичного становлення суспільства.

Даний перелік продовжують дисципліни з професійно-орієнтованого циклу. Наприклад, неможливо заперечити роль дисциплін музично-теоретичного («Аналіз музичних форм») та музично-історичного («Історія західноєвропейської музики», «Історія російської музики», «Історія української музики») напрямку в формуванні кругозору, слухацької культури, естетичного смаку майбутніх музикантів-просвітяків. Саме ці дисципліни ведуть до розуміння особливостей мови музичного мистецтва, надають ґрунтовну інформацію зі стилєвих, жанрових особливостей творів, індивідуальної манери видатних композиторів минулого та сучасності, що необхідна для подальшого самостійного здійснення художньо-педагогічного аналізу.

Безумовно, курс з «Методики музичного виховання» та «Методики виховної роботи в таборах» максимально наближають майбутніх фахівців до теоретичного осягнення музичного просвітництва, засвоєння базових принципів музично-просвітницької діяльності. Хоча слід відмітити, що питання методики створення й реалізації різних форм просвітницьких заходів дані дисципліни не висвітлюють. Отримана з них інформація неодноразово доповнюється рекомендаціями та зауваженнями методистів з педагогічної практики на попередніх консультативних заняттях і збагачується безпосередньо під час самої практики.

За нашим спостереженням, найбільш органічне поєднання теоретичного та практичного компонентів підготовки з просвітницької діяльності студентів є можливим та успішно реалізується лише в класі основного музичного інструменту (фортепіано) під час роботи над однією з найпопулярніших форм музичного просвітництва – музичною бесідою. Оскільки в ході цього, по-перше, формується психологічна установка на музично-просвітницьку діяльність, по-друге, накопичується просвітницько-виконавський репертуар, по-третє, відбувається мобілізація та узагальнення знань, встановлення міждисциплінарних зв'язків, що позитивно впливає на розвиток навичок художньої вербалізації музичного твору, і,

наостаннє, підвищується рівень виконавської майстерності як передумови успішного здійснення музично-просвітницької діяльності.

Підбиваючи підсумок, слід наголосити про безумовну корисність усіх вище розглянутих дій. Та, на жаль, як видно з аналізу практики, вони не дають, значних результатів у підготовці фахівців до здійснення музично-просвітницької роботи в загальноосвітній школі в силу своєї розрізненості й окремоті. Це наводить на думку, що відсутність у системі підготовки вчителів музики окремо визначеної дисципліни з вказаного напрямку діяльності набагато знижує вірогідність успішного здійснення фахівцями свого просвітницького обов'язку в подальшій практичній діяльності.

Спираючись на результати проведеної діагностичної роботи, можна запропонувати відносні три рівні сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців.

Високий рівень притаманний майбутнім фахівцям із загальною ерудованістю, музикознавчою обізнаністю, високою виконавською майстерністю, розвинутими лекторсько-виконавськими вміннями, комунікативними, організаторськими, художньо-виконавськими здібностями, цілковитим володінням методикою створення та проведення музично-просвітницьких заходів, потребою реалізовувати власний творчий потенціал в даній сфері діяльності. Також він характеризував студентів з особистісним усвідомленням просвітницького призначення професії вчителя музики і твердою переконаністю у необхідності та ефективності здійснення музично-просвітницької роботи серед учнівського середовища. Такий рівень зафіксований у 11% студентів.

Середній рівень властивий студентам з формальним ставленням до явища музичного просвітництва, недостатньою обізнаністю з питань підготовки музично-просвітницьких заходів та недосконалим володінням вміннями щодо їхньої реалізації, схильністю до шаблонних рішень і репродуктивних дій. Такі студенти не мають чіткої установки і бажання здійснювати музично-просвітницьку роботу, тобто в них відсутнє усвідомлення себе як майбутнього музиканта-просвітника. Даний рівень виявлений у 29,4% осіб.

Низький рівень зафіксовано в більшості студентів (59,6%). Його характеристиками є: наявність установки, що спростовує дієвість просвітництва та його суспільну корисність; байдужість до здійснення майбутнього просвітницького обов'язку; низька теоретична підготовка з питань методики музично-просвітницької роботи; незадовільний стан сформованості музично-просвітницьких вмінь; незначний ступінь володіння прийомами імпровізації та слабкі художньо-виконавські якості; творча пасивність, що виражена у відсутності готовності до пошуку оригінальних ідей, в нездатності до комбінування, швидкої переорієнтації в рішенні педагогічних ситуацій.

Підбиваючи підсумки констатувального етапу експериментального дослідження було встановлено:

- знання, отримані студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів, недостатньою мірою спрямовані на опанування основ музично-просвітницької роботи майбутнього вчителя музики, методики її підготовки та здійснення;
- специфічно просвітницьким умінням та навичкам, необхідним для результативної музично-просвітницької роботи, не приділяється окремої уваги в процесі підготовки;
- більшість студентів не усвідомлюють себе майбутніми популяризаторами музичного мистецтва, мають нечітке уявлення про специфіку музично-просвітницької діяльності сучасного педагога-музиканта.
- переважна більшість студентів показала низький рівень сформованості означених компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності.

Вищеназвані висновки дають можливість перейти до наступного етапу – до розробки та практичної апробації методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики.

3.2. Реалізація методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики

Аналіз результатів констатувального експерименту відобразив досить низький рівень сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців, однак слід відмітити факт позитивної динаміки від студентів III курсу до випускників. Це дозволяє зробити висновок про відсутність цілеспрямованої програми дій щодо формування та удосконалення досліджуваного особистісного утворення в процесі фахової підготовки. Зазначене вказує на необхідність організації педагогічного керівництва даним процесом, яке полягає у створенні педагогічних умов, дотриманні визначених принципів та виконанні певних педагогічних дій, спрямованих на комплексне досягнення теоретичних, практичних, творчих й особистісно-емоційних аспектів підготовки майбутніх музикантів-просвітників.

Узагальнення отриманих результатів констатувального експерименту викликали потребу у проведенні формувального експерименту, який спирається на положення, обґрунтовані в попередніх теоретичних розділах нашого дослідження.

Формувальний експеримент здійснювався на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського та факультету мистецтв і художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Програма формувального експерименту реалізовувалася студентами під час індивідуальних занять у класі основного інструменту (фортепіано), додаткового музичного інструменту (фортепіано), інструментального ансамблю, концертмейстерського класу, під час проходження педагогічної практики, у рамках спецкурсу «Музично-просвітницька діяльність вчителя музики», практикуму,

створеної «Творчої лабораторії музиканта-просвітника». Також вона доповнювалася системою дій з організації лекційних і семінарських занять, групових практичних занять.

Зазначимо, що пролонгованість методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності висувала певні вимоги щодо створення експериментальної групи. Зокрема, за вказаної обставини передбачався набір студентів до експериментальної групи (ЕГ), тотожних за напрямом підготовки та формою навчання зі студентами контрольної групи (КГ), за яку в нашому дослідженні прийнято групу студентів V курсу 2008-2009 років навчання (початковий рівень сформованості досліджуваного досвіду яких відображено у параграфі 3.1).

Отже, до ЕГ увійшли студенти III курсу денної форми навчання з напрямів підготовки «Музика і методика виховної роботи», «Музика і художня культура», «Музика і практична психологія», «Музика і хореографія», а також студенти III курсу заочної форми навчання з напряму підготовки «Педагогіка середньої освіти. Музика». Відмітимо, що початковий рівень сформованості компонентів досліджуваного досвіду означеної групи студентів подано у параграфі 3.1.

Заняття в ЕГ, яка нараховувала 43 студента, здійснювались згідно до запропонованої нами організаційно-методичної моделі формування досвіду музично-просвітницької діяльності.

Процес формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики умовно поділявся на чотири етапи. Такий умовний розподіл зумовлений логікою підпорядкування і ієрархічності структурних компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності. До того ж, кожний етап передбачав наявність домінанти (на одному зі структурних компонентів досвіду) та слугував підготовчою фазою відносно наступного.

Перший етап формувального експерименту (*мобілізаційний*) був орієнтований на максимальний розвиток когнітивно-орієнтаційного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності і мав забезпечити акумуляцію наявних та поповнення необхідних нових знань з питань просвітництва і просвітницького

напрямку роботи педагога-музиканта. Досягнення зазначеної мети передбачало вирішення ряду завдань, пов'язаних із узагальненням попередньо вивченого матеріалу, фокусуванням та акцентуванням уваги на просвітницькій складовій професії, наданням нових та зведення вже існуючих знань до цілісної системи із спрямуванням на осягнення сутності музичного просвітництва, збагаченням та поповненням теоретичного багажу студентів специфічно просвітницькими знаннями.

Вище вказане відбувалося за рахунок акумуляції, актуалізації, систематизації існуючих знань, отриманих з гуманітарних, соціально-економічних, професійно-орієнтованих дисциплін, збагаченні їх додатковою інформацією в дискусійному клубі «Знавці музичного мистецтва» та під час «круглих столів», які влаштовувалися на кураторських годинах.

Відмітимо, що дана форма роботи зі студентами ЕГ продовжувала своє існування протягом всього формувального експерименту, розширюючи горизонт додаткової інформації за рахунок змін навчальних дисциплін. Додатковий навчальний матеріал з різних циклів підготовки, який вводився на вказаних заходах, спрямовував увагу студентів таким чином, щоб розгляд вже засвоєної інформації здійснювався під новим несподіваним кутом, що зумовлювало активне застосування методичного прийому «нове про загальновідоме» (за В. Шейновим).

Зокрема, додаткового висвітлення з *циклу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки* (філософії, соціології, естетики, культурології, історії України) отримали наступні інформаційні моменти: розгляд різних аспектів (філософських, соціальних, естетичних, історичних) явища Просвітництва та зведення їх до єдиного цілісного уявлення про даний феномен; усвідомлення історичного значення Просвітництва, зокрема, музичного; визначення впливу Просвітництва на формування ціннісних орієнтацій, норм поведінки, духовність особистості.

Акумулюючи знання з *циклу професійно-орієнтованих дисциплін* (педагогіки, психології, основи педмайстерності, методики музичного виховання) у ході «круглих столів», викладач звертався до просвітницького досвіду видатних

педагогів минулого, разом зі студентами розглядали педагогічні основи музичного просвітництва та робили висновки щодо просвітницьких завдань, які стоять перед вчителем музики загальноосвітньої школи; обговорювали особливості різних форм музично-просвітницької роботи з оглядом на різні вікові особливості слухацької аудиторії; визначали основні принципи та психологічні прийоми музично-просвітницького впливу на художньо-естетичну свідомість слухачів та інше.

Набуті знання з *циклу музично-історичних і музично-теоретичних дисциплін* (аналізу музичних творів, історії європейської музики, історії російської музики, історії української музики) давали змогу здійснити історичну ретроспективу музичного просвітництва, відшукати витoki та передумови його виникнення; проаналізувати просвітницький досвід видатних композиторів минулого і сучасності, винаходити та виокремлювати просвітницькі аспекти музичних творів під час здійснення музично-теоретичного аналізу та згадування цікавих фактів з життя відомих композиторів і музичних діячів.

Паралельно із зазначеними груповими формами роботи, переважно теоретичного спрямування, здійснювалась індивідуальна робота зі студентами під час практичних занять з основного музичного інструменту (фортепіано), додаткового музичного інструменту (фортепіано), концертмейстерського класу та інструментального ансамблю.

У рамках вказаних дисциплін музично-виконавського циклу проводились індивідуальні бесіди викладача з учнями класу, предметом спеціального розгляду на яких було музичне просвітництво як явище музичної культури, як феномен професії педагога-музиканта, музично-просвітницька діяльність композиторів, діячів мистецтва минулого і сучасності, синтезуючий характер виконавської сторони музиканта-просвітника, найтипівіші помилки і труднощі при здійсненні музично-просвітницького обов'язку педагога-музиканта та шляхи їх уникнення тощо. Викладачам було запропоновано залучати учнів до різних форм сумісної роботи, використовуючи методи: ескізного ознайомлення з репертуаром шкільної програми, вербального аналізу художньо-виконавських моментів виконуваних творів, розгляду

кожного твору програми з позицій вхожого до майбутнього репертуарного списку музиканта-просвітника.

Самостійна робота студентів, поряд зі стандартно існуючими формами роботи, була збагачена веденням «Щоденника музиканта-просвітника». Залучення до такої форми роботи спонукало студентів до перших самостійних спроб анотаціювання творів власної програми з основного інструменту, концертмейстерського класу, диригування, вокалу тощо.

Підкреслимо, що ведення «Щоденника музиканта-просвітника» не тільки націлювало студента на можливе використання даних творів у майбутній просвітницькій діяльності, а й принципово змінювало підхід до виконуваних творів. Приміром, винайдення цікавих фактів щодо написання твору або розуміння умов чи подій, що підштовхнули композитора до його створення, кардинальним чином змінювало уявлення студента про змістове наповнення твору, прояснювало авторський задум. Зрозуміло, що такі зміни на пізнавальному рівні мали наслідки й у практичному опрацюванні даного твору: виконавська концепція ставала більш усвідомленою, виконання проникливим, у грі студента відчувалося розуміння того, до чого він прагне, який художній образ має донести до слухачів. Але найголовнішим було відкриття для самих студентів того факту, наскільки легкою й ясною стає музична мова твору, що раніше здавався недоступною до розуміння, після проведеної «самопросвітницької» роботи. Більшість студентів усвідомили роль, яку відіграє музично-просвітницька робота, наскільки вона важлива та необхідна при зближенні звичайної непрофесійної публіки, зокрема, учнівської молоді, зі справжнім музичним мистецтвом. Не говорячи про те, що майбутні фахівці на власному досвіді збагнули шляхи подолання тих складнощів, які виникають навіть у людей з музичною освітою під час спілкування з музикою.

Окрім вищерозглянутих форм роботи, для вирішення завдань *мобілізаційного етапу* формувального експерименту до навчального процесу було впроваджено спецкурс «Музично-просвітницька діяльність учителя музики», у розробці якого були використані методичні праці Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, В. Петрушина, В. Шацької та інших.

Розроблений спецкурс мав сприяти розширенню та систематизації знань майбутніх фахівців із питань музичного просвітництва. Крім того цей спецкурс мав забезпечити належну теоретичну базу майбутньому фахівцю з методики підготовки та здійснення музично-просвітницьких заходів, а також сформулювати чітке уявлення про те, яким чином досягти найвищих результатів у даному напрямку діяльності.

Під час розробки та реалізації даного спецкурсу ми спирались на обґрунтовані у другому розділі дисертації положення про те, що когнітивно-орієнтаційний структурний компонент досвіду музично-просвітницької діяльності передбачає оволодіння студентом знаннями: з історії музичного просвітництва, змісту і особливостей музично-просвітницької діяльності вчителя музики; теоретичними основами з розробки, змістовного наповнення сценарію музично-просвітницького заходу та його реалізації. Згідно з вказаним, зміст, структура та спрямованість основних розділів спецкурсу мали охопити даний перелік і в результаті його вивчення розширити пізнавальний простір студентів до розуміння значущості феномену просвітництва в суспільно-культурному житті різних історичних епох, усвідомлення ролі музичного просвітництва в історії становлення музичного виховання і навчання та засвоєння особливостей підготовки й реалізації музично-просвітницьких заходів у загальноосвітній школі.

Розроблений спецкурс складається з трьох розділів: «Просвітництво як феномен педагогічної діяльності», «Феномен просвітництва в історичному становленні та розвитку музичної культури» та «Особливості здійснення музично-просвітницького напрямку роботи сучасного вчителя загальноосвітньої школи».

Перший розділ присвячено висвітленню питань змісту та характеристики поняття «просвітництво», визначенню його ролі і функцій у педагогічній професії. Він містить наступні теми: «Етимологія терміну «просвітництво»», «Просвітницькі ідеї в ученнях видатних філософів минулого», «Просвітництво – невід’ємна складова професії педагога». У процесі його опанування студенти могли змогу з’ясувати змістове наповнення поняття «просвітництво», починаючи від етимологічного аналізу та закінчуючи різними трактовками з філософської літератури в історичній ретроспективі (від часів античності до нашого часу).

Висвітлення педагогічного аспекту просвітництва в науковій літературі мало підвести майбутнього фахівця до глибинного розуміння тісних зв'язків просвітницької та педагогічної діяльності.

Так, опанування студентами ЕГ першого розділу спецкурсу забезпечило збагачення їхнього пізнавального простору стосовно філософсько-педагогічних засад феномену просвітництва, його призначення як професійно невід'ємної складової педагога.

У другому розділі спецкурсу йдеться про просвітництво у сфері музики, його значення в історичному становленні та розвитку музичної культури. Також у ньому висвітлені особливості здійснення музичного просвітництва в умовах сучасності, розкриті перспективні моменти щодо самореалізації педагога-музиканта в даному напрямку роботи. Цей розділ охоплює наступні теми: «Роль просвітницької діяльності видатних музикантів минулого в культурному розвитку суспільства», «Специфіка музично-просвітницької діяльності сучасного вчителя музики», «Просвітництво як можливість творчої самореалізації педагога-музиканта».

У результаті засвоєння матеріалу з другого розділу студентам відкрилося багато невідомих фактів із життя видатних музикантів-виконавців і композиторів, просвітницька діяльність яких стала визначальною для історії музичної культури. Також почуте на лекціях дало змогу порівняти просвітницьку діяльність музикантів минулого із сучасним станом її здійснення, усвідомити закладений у ній величезний виховний і творчий потенціал та можливості для власної самореалізації як професіонала на цьому поприщі.

Останній розділ висвітлює безпосередньо особливості здійснення музично-просвітницького напрямку роботи вчителя музики загальноосвітньої школи. Він охоплює наступні теми: «Форми музично-просвітницької роботи: різноманітність, популярність, ефективність», «Принципи, особливості та етапи побудови сценарію музично-просвітницького заходу», «Специфіка проведення музично-просвітницького заходу: труднощі і шляхи їх подолання».

Під час вивчення тем третього розділу студенти мали змогу аналізувати виконавський, комунікативний, організаційний, саморегулятивний аспекти діяльності

педагога-просвітника, відмічаючи для себе ті необхідні якості, уміння та навички, які призводять до успіху на ниві музичного просвітництва.

Опанування знань з етапності й особливостей розробки сценарію музично-просвітницького заходу, уявлення про можливі труднощі при його реалізації та способи їх подолання – все це озброювало майбутнього фахівця у боротьбі з можливими проблемами, тим самим значно підвищуючи шанси на перемогу і досягнення успіху в музично-просвітницькому напрямку роботи. Саме такою була мета третього розділу розробленого спецкурсу.

Реалізуючи спецкурс «Музично-просвітницька діяльність учителя музики», ми стимулювали студентів до активного засвоєння знань. У зв'язку з цим викладач використовував прийоми, спрямовані на стимулювання таких видів навчальної діяльності і поведінки студентів як: формулювання питань, виказування міркувань, пред'явлення доказів і скасовувань, відстоювання власної точки зору тощо. Для більшої ефективності на лекціях використовувались прийоми, стимулюючі та підтримуючі увагу й інтерес студентів, запропоновані В. Шейновим. Серед таких слід назвати: демонстрацію практичної значущості інформації; порівняння та зіставлення; чергування різних форм подачі матеріалу (тести, діалог, загадки); психологічні паузи; риторичні питання; проблемний виклад інформації та висвітлення вже відомої інформації під іншим несподіваним кутом зору; використання «закону краю»; використання афоризмів, приказок, прислів'я, гумористичних прийомів тощо.

Хочеться зазначити, що по закінченню першого етапу формувального експерименту було проведено **бліц-опитування** у вигляді маркерів-листів, мета якого полягала у з'ясуванні вражень студентів ЕГ від «нововведень» навчального процесу та того, яким чином вони позначились на ставленні до майбутнього музично-просвітницького обов'язку. До речі, таке бліц-опитування відбувалося після кожного етапу формувального експерименту незалежно від повторних діагностичних зрізів. Суть його полягала у тому, що на останній зустрічі експериментатора зі студентами ЕГ в аудиторії розвішували великі листи паперу, на яких кожен з учасників ЕГ мав залишити своє враження або відгук у будь-якому

форматі (вислів, малюнок, смайл, оцінка) за допомогою кольорового олівця, вибраного власноруч (коробка олівців додавалась). Під час цього – дії учасників ЕГ не контролювалися. Таким чином, створена ситуація «анонімності» надавала повну свободу для вираження студентських емоцій та думок. У свою чергу, для нашого дослідження аналіз даної процедури (змістового наповнення висловів та несвідомого вибору кольору олівця) розкривав об'єктивну незалежну оцінку проведеної роботи, показував виправданість та доречність форм і методів, що використовувались протягом етапу.

Отже, після *мобілізаційного етапу* на маркерах-листах переважали кольори теплих відтінків, лінії більшості малюнків, позначок були плавні, рівні. Взагалі, проведене бліц-опитування виявило загальне позитивне враження від пройденого, відобразило відгуки про доречність проведення спецкурсу та деякі пропозиції щодо його вдосконалення. Більшість студентів відмітили, що в результаті вивчення спецкурсу отримали достатній об'єм інформації щодо характеру просвітницької діяльності, збагнули велич відповідальності, яку несе вчитель музики-просвітитель перед учнями.

Усе це, наряду із результатами, отриманими після повторного діагностичного зрізу, дало змогу говорити про плідність вибраних методичних дій та прийомів мобілізаційного етапу та необхідність подальшого продовження процесу формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики.

Другий (*технологічний*) етап формувального експерименту був спрямований на зміцнення наявних та надбання нових навичок і вмінь щодо практичного опанування різних видів діяльності з музичного просвітництва. Тобто, основна увага на даному етапі приділялася діяльнісно-емпіричному компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності. Він мав сприяти трансформації попередньо набутих знань у «знання в дії», опануванню навичок щодо розробки, змістового наповнення сценарію музично-просвітницького заходу та удосконаленню навичок щодо його реалізації.

Вирішення вказаних завдань відбувалося у процесі індивідуальних занять з основного музичного інструменту (фортепіано), самостійної роботи студентів,

навчальної практики в загальноосвітній школі та в практикумі з музично-просвітницької роботи.

Так, за нашим проханнями та рекомендаціями в центрі уваги викладачів на індивідуальних заняттях, окрім музично-виконавських, перебували такі групи умінь і навичок як: вибірково-аналітичні, навички формоутворення, самостійного пошуку, оперування та адаптування інформації, комунікативні, саморегулятивні, оцінні вміння.

Серед методів сумісної роботи викладача фортепіано зі студентом, спрямованих на розвиток навичок створення сценарію музично-просвітницького заходу, були: метод ескізного вивчення музичного матеріалу, метод музичних аналогій, порівнянь, широких асоціацій, методи інтонаційно-стильового аналізу музичних фрагментів і художньо-образного визначення змісту музики. Означені методи, як мінімум, створюють умови для розширення кордонів загальномузичної ерудиції студентів, підводять до розуміння смислового значення музичної інтонації, розвивають навички вербалізації змістовно-образного наповнення твору, які, в свою чергу, є основоположними моментами в роботі над сценарієм музично-просвітницького заходу.

Відмітимо, що починаючи з III курсу, студенти навчального закладу, на базі якого проводилось експериментальне дослідження, починають працювати над створенням такої форми музичного просвітництва як музична бесіда. Тож, вищевказана робота викладачів у класі фортепіано стала доречним доповненням до самостійних дій студентів у пошуку матеріалу, його розташуванні, співставленні, винайденні драматургічного рішення сценарію.

Зрозуміло, що в цей період робота студентів над музичною бесідою зводиться, в більшості випадків, до «роботи за зразком», тобто з посиланням на вже існуючі приклади музичних бесід. Тож, для внесення елемента творчості хоча б у виконавську складову, нами було рекомендовано застосування на заняттях фортепіано методів варіативності інтерпретації та інтерпретаторського самоконтролю (із використанням технічних засобів). Також окреме місце на заняттях

посіли вправи, спрямовані на усунення труднощів при поєднанні музично-виконавського та мовленнєвого компонентів музичної бесіди.

Зазначимо, що початок другого етапу формувального експерименту збігся із проходженням студентами ЕГ педагогічної практики в загальноосвітній школі, тим самим розширивши поле впливу на підготовку майбутніх фахівців до здійснення музично-просвітницької діяльності.

Оскільки активне входження студентів у шкільне життя передбачає засвоєння ними нової комунікативної позиції «педагог-просвітник – слухачі», то раціональним у даному випадку було надання на консультаціях методистами з педагогічної практики рекомендацій, предметом спеціального розгляду яких були прийоми активізації уваги, утримання інтересу слухачів, психологічні фактори виступу перед учнівською публікою, особливості методу переконання аудиторії, ефективні способи здійснення інформаційного та психоемоційного діалогу тощо. Ураховуючи такі рекомендації, студенти вдаліше склали план-конспект уроку та впевненіше проводили музичні заняття, класні години, шкільні концерти.

Виходячи із зауважень методистів щодо дій студентів-практикантів та беручи до уваги моменти, які за словами самих студентів викликали найбільші труднощі в роботі із учнівською аудиторією, до навчально-виховного процесу було введено **практикум**, на якому відбувалися заняття з формування та удосконалення навичок проведення музично-просвітницьких заходів. Заняття проводились у вільний від навчального процесу час, за рахунок виховних годин.

До програми практикуму входило проведення спеціальних вправ з розвитку динаміки, діапазону голосу, дикційні та дихальні вправи (див. додаток Г). Зокрема, ми використовували комплекс вправ, запропонований В. Шейновим:

1) читання спеціальних скоромовок (з метою поліпшення дикції та артикуляції);

2) гімнастика для голосу (з метою розвитку звучності, акустичних і тембральних якостей);

3) вправи з розвитку правильного мовного дихання («Насос», «Пила», «Ввічливий поклін», «Свічка», «Трубач»);

4) вправи для звільнення фонаційних шляхів («Стогін», «Колисанка», «Радіограма», «Перегук у лісі»).

Вказаний комплекс доповнювався вправами з «технічного тренування мовного апарату» Л. Петрова, що включав вправи з опрацювання окремих звуків мови, вправи на звільнення м'язів шиї та глотки, артикуляційну гімнастику. Особливістю цього тренінгу є наявність у ньому приблизної розминки перед виступом, яка сприймалась студентами із підвищеним інтересом, уважністю та бажанням детального запам'ятовування.

Вищевказані практичні заняття гарно сприймалися учасниками ЕГ, з інтересом і задоволенням виконувались. До того ж, студенти відмітили певний зв'язок вправ із тими, що засвоюють на заняттях вокалу. Більшість із них зізналися, що ніколи не замислювались над питанням розгляду мови як музичного явища та застосування співацьких прийомів для надання власній мові більшої художньої виразності.

Відмітимо, що наступним дієвим методом розвитку не лише технічної, а й виразної сторони мовлення став метод «хорового читання» з різним психоемоційним наповненням. Вказаний метод, рекомендований Б. Найденовим, майже не знайшов негативних відгуків серед методичної літератури з розвитку виразного читання. Прихильниками цього методу доведена його позитивність впливу на виразність індивідуального говоріння та культури мовлення взагалі. Це здійснюється завдяки ефекту «емоційного зараження». Він виявляється у тому, що людина, будучи поряд із учасниками хору, які емоційно промовляють текст, мимоволі піддається впливу, відчуває емоційне збагачення власної мови та переконується у власній здатності промовляти текст виразно [136]. За думкою Б. Найденова, «багатоголосне читання вчить передавати думки й почуття в мовній інтонації, використовувати засоби виразності: посилювати та зменшувати гучність, прискорювати й уповільнювати темп, підвищувати і знижувати тон, користуватися різними тембральними фарбами»[136, 96].

Оскільки хорове читання є свідомим процесом, учасники якого чітко розуміють яким чином вони мають досягти потрібну виразність виконання

(кінцевий результат), це вимагає попереднього і ретельного розбору виконуваного твору. Отже, студенти ЕГ разом із керівником (диригентом) групи спочатку проводили аналіз інтонаційно-сміслових мовних конструкцій, визначали динамічні та темпоритмічні структури мови, вчилися здійснювати синтагматичне розділення речень, що, безперечно, допомагало глибше проникати в авторський задум, розкриваючи найтонші відтінки думки, вкладеної в те чи інше висловлювання.

Як показала практика, дана форма роботи виявилась дуже несподіваною для студентів ЕГ, але вправи виконувались охоче та з інтересом. Зацікавлено сприймалася й підготовча (теоретична) частина заняття. Учасники хору, ділячись враженнями, зазначали, що деякі з них вже після декількох хороших читань «відкрили» свій «нормальний» голос, дехто позбавився таких звичок як бормотіння, крикливість, в'ялість мовлення. Більшість студентів відмітили розширення спектру інтонаційної палітри голосу, придбали вміння виражати певні емоційні стани (радість, смуток, осудження, хвилювання та інші) за допомогою можливостей свого голосового апарату та здобули впевненості щодо власної спроможності виразно вимовляти будь-який текст.

Окрім вказаних форм роботи, практикум включав такі, що були спрямовані на розвиток комунікативних здібностей особистості. Зокрема, груповий тренінг з системою вправ, спрямованих на практичне оволодіння процедурою технології педагогічної комунікації В. Кан-Каліка. Серед двох циклів вправ, пропонованих автором, ми зупинились на виконанні вправ з першого циклу, оскільки вони найбільш відповідали завданням і вимогам нашого етапу дослідження. Такий тренінг мав закласти основи оволодіння елементами педагогічного спілкування – починаючи від формування вмінь природно діяти та виконувати елементарні педагогічні дії в комунікативній ситуації, закінчуючи вправами з логічної побудови публічного виступу.

За словами студентів, робота в тренінгових групах породжувала більш відповідальне ставлення щодо подальшого спілкування із шкільною аудиторією, призводила до критичного самоаналізу власної комунікативної поведінки та спонукала до роботи з усунення знайдених недоліків. Під час вправління в

тренінгових групах студенти проявляли зацікавленість, були уважні та коректні до партнерів в обговоренні результатів виконання вправ.

Зазначимо, ряд вправ тренінгу торкалися ще одного з проблемних моментів, який бентежив майже всіх студентів ЕГ та заважав повноцінному, натхненному проведенню заходів під час практики в школі. Мова йдеться про нездатність подолати емоційне напруження, хвилювання та інші негативні емоційні стани в умовах публічного виступу. Розв'язання вказаної проблеми, на наш погляд, є неодмінною умовою підготовки майбутнього музиканта-просвітника.

Загальновідомий вислів: «лектор, який втратив себе – втрачає і аудиторію» [4], свідчить про стовідсоткову залежність успішності проведення виступу на публіці від психологічної готовності виступаючого, тобто від перебування його у стані емоційної зібраності та великого вольового напруження. Під емоційною зібраністю, як правило, розуміють максимальну концентрацію уваги на виступі. Колективне ж обговорення даної проблеми зі студентами ЕГ показало, що більшість їхніх спроб привести до рівноваги власний душевний стан під час виступу в шкільній аудиторії закінчувались невдачами саме за причин ігнорування вищевказаного правила. Як зазначали студенти, під час виходу до аудиторії хвилювання враз заволодівало свідомістю, думки хаотично мішалися в голові. Та в цій ситуації, замість того, щоб сконцентруватися на завданнях і змісті виступу, більшість подумки звертала увагу на тремтіння чи холодіння рук, незручний одяг, на те як дивляться і реагують на їхні дії присутні в класі однокурсники, згадували, що не встигли «пристосуватися» до фортепіано та інше. Одним словом, не могли абстрагуватися від усього стороннього та сконцентруватися на головному. Розібравшись у даному питанні, студенти засвоїли істину, виказану відомим лектором Є. Адамовим: «Володіти собою – це значить вміти самообмежитись... Майстерність лектора у вмінні обмежувати себе» [4, 26].

Іншою причиною нездатності подужати негативний емоційний стан у процесі публічного концертного виступу, виявленою під час обговорення зі студентами ЕГ, стала надмірна м'язова скутість. Серед таких станів скутості значилось напружене тримання постаті, неконтрольоване стискання зубів під час гри, «стисле» дихання,

«нерухомі» пози під час стояння та сидіння перед аудиторією тощо. З'ясувавши прямий і зворотній вплив фізичного стану на внутрішній та навпаки, майбутні фахівці мали опанувати методи довільного фізичного розслаблення і входження в оптимальний для здійснення публічної діяльності емоційний стан. Саме цьому сприяли ряд вправ тренінгу з саморегуляції м'язової свободи тіла, вправи на зняття емоційного напруження в умовах публічності та мобілізацію творчого самопочуття перед спілкуванням із класом. Дані вправи (з елементами модифікації відповідно до специфіки музично-просвітницької діяльності) були рекомендовані студентам також і для самостійного тренування, в якості аутотренінгу.

Хочеться зазначити, що проведене бліц-опитування з маркерами-листами після *технологічного етапу* формувального експерименту як і в попередньому випадку виявило теплі відгуки студентів ЕГ щодо проведених із ними форм роботи, а констатація викладачів фортепіано позитивних зрушень у виступах студентів на заліку з музичної бесіди вказувала на ефективність запровадженого на даному етапі практикуму.

Проте якщо на попередніх етапах експерименту привалювали переважно репродуктивні моменти з формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців, то стратегія наступного, *конструктивного етапу*, розверталася в рамках максимального стимулювання та розкриття творчого потенціалу студентів на ниві музичного просвітництва. Тож головними завданнями цього етапу були: вивільнення творчих енергій майбутнього музиканта-просвітителя через залучення до процесу створення просвітницького проекту; формування навичок педагогічної імпровізації та артистичних якостей; створення ситуацій успішності як необхідного елемента формування мистецького «Я» студента та творчої самореалізації.

Провідними методами третього етапу були обрані *метод педагогічного моделювання* та *метод творчого проектування*, застосування яких відбувалося у «Творчій лабораторії музиканта-просвітника». Така «лабораторія» організовувала творчі зустрічі студентів ЕГ у вільний від навчальних занять час. На них проводилась робота з моделювання майбутньої музично-просвітницької діяльності та стимулювання і координування процесу самостійного створення музично-

просвітницького проекту. Створена «Творча лабораторія музиканта-просвітника» з одного боку надавала можливість наблизитись і пережити на власному досвіді особливості, властиві роботі музиканта-просвітника, а з іншого боку – виступала потужним інтенсифікатором процесу підготовки студентів до музично-просвітницької складової обраної професії.

Заняття у «Творчій лабораторії музиканта-просвітника» організовувалися з метою залучення студентів до проектної діяльності як можливості самостійної розробки і реалізації власних просвітницьких проектів. Підкреслимо, що під творчим проектом ми розуміємо індивідуальну або колективну діяльність з метою створення будь-якого музично-просвітницького заходу (музичної бесіди, лекції-концерту, шкільного свята Музики, музичної казки та ін.).

Проектна діяльність орієнтує студента на творчу самореалізацію, розкриття його інтелектуальних, фізичних і творчих можливостей, вольових якостей у процесі створення нового продукту, характеристиками якого є суб'єктивна (або об'єктивна) новизна та практична значущість.

Студентам пропонувалось вирішити ряд творчих завдань з індивідуальної розробки тематики, форм, складання планів можливих шкільних музично-просвітницьких заходів, підбору різних варіантів музичного матеріалу до казкових сюжетів. Зокрема, в результаті проведеної роботи в «Творчій лабораторії» студентами були створені наступні музично-просвітницькі заходи: «Подорож до країни звуків», «Музичні зустрічі з казковими героями», «Шануймо українську пісню!», «Історія однієї музичної скриньки», «Віденська прогулянка», «Таємниці старовинного роялю», «Джаз у творах українських композиторів», «Океан і його таємниці», «Піша прогулянка лісом», «Танці різних часів та народів», «Сатира і гумор в музиці», «Національні витоки «Ліричних п'єс» Е. Гріга», «Фортепіанна лірика Ф.Шопена», «Сторінками «Дитячого альбому» П. Чайковського» та інші.

Згодом, відбулися спроби колективного проектування музично-просвітницького заходу «Мова музики – мова душі». Відомо, що колективність формувала в учасників толерантне ставлення до думок і пропозицій однокурсників, гнучкість вміння «чути» один одного, працювати «у команді», не порушуючи

атмосфери співпраці, довіри та поваги до іншого. Вказаний музично-просвітницький проект був успішно представлений студентами ЕГ в ЗОШ №25 м. Мелітополя, як загальношкільний захід, приурочений до Міжнародного Дня музики.

Заохочуючи студентів до проектної діяльності під час занять у «Творчій лабораторії музиканта-просвітника», було відмічено, що означена діяльність вимагає від учасників значних ресурсних затрат. Тож ми дійшли висновку, що специфічні уміння та навички самостійного створення і реалізації проекту варто також формувати поелементно в рамках традиційних занять з основного музичного інструменту (фортепіано). З цього приводу хочеться відмітити, що характерним для таких занять було надання студентові максимум свободи, тобто отримання можливості від самого першого кроку і до його завершення діяти самостійно. Однак це не виключало консультацій з боку педагога, за умов, що студент сам формулював виниклу проблему і пропонував декілька шляхів її рішення. Консультативна допомога ж педагога полягала в обговоренні та визначенні оптимального з пропонованих рішень.

Зазначимо, що студент на даному етапі край потребував підтримки та позитивного оцінення результатів власної творчої праці. Тому поряд із консультаціями до завдань педагога входило забезпечення автору проекту відчуття успішності, визнання й спроможності, що, в свою чергу, закликала до різних видів схвалення та підтримки з боку викладача. Тож, педагогічно виправданим у складеній ситуації стало схвалення таких моментів роботи студента як: ступінь самостійності; занурення в проект і захопленість проблемою; кількість знайденої нової інформації, використаної при створенні проекту; міра оригінальності ідеї та способів її реалізації; наявність творчого підходу при підготовці об'єктів наочності; рівень суспільної й особистісної значущості отриманих результатів проведеної роботи; ступінь перспективності, практичної та соціальної корисності створеного проекту.

Створені музично-просвітницькі проекти презентувались авторами на «відкритому» заліку, куди були запрошені студенти молодших курсів і всі бажаючі слухачі. Концертна атмосфера виступу та підтримка залу (аплодисменти) справили

потужне позитивне враження на авторів проектів, укріплюючи в них почуття впевненості й успішності.

Відзначимо, що окрім творчого проектування, яке сприяло формуванню самостійної та ініціативної позиції студентів ЕГ, на *конструктивному етапі* формувального експерименту активно застосовувалися методи педагогічного моделювання. Проблема моделювання музично-просвітницької діяльності вчителя вирішувалась у ході проведення ділових ігор, що імітують здійснення бесід про музику в загальноосвітній школі.

Створення ігрової ситуації в ході занять у «Творчій лабораторії» вимагало виконання цілого ряду наступних умов:

- наявність групи з 5-10 чоловік (колективна форма занять);
- інтелектуальна та психологічна налаштованість учасників гри (створення позитивної ігрової атмосфери);
- володіння ігровою інформацією (засвоєння правил, ролевих позицій, інструктажу кожним учасником гри);
- виконання педагогічних і ситуаційних задач учасниками гри (пошук можливих рішень педагогічної ситуації та їх практичне втілення);
- обговорення учасниками ходу гри (підсумковий аналіз результатів).

До обов'язків керівника групи входило контроль і корекція ігрової діяльності студентів згідно з існуючою на практиці логікою здійснення музичних бесід, а також проведення підсумкового аналізу результатів проведеної гри за всіма критеріями – від оцінки знань, організаційних, комунікативних моментів і до характеру подачі літературного й музичного матеріалу.

Зокрема, наведемо приклад **ділової гри «Несподіванки роботи музиканта-просвітника»**, яка чітко відповідала одному з завдань третього етапу формувального експерименту. Власне, гра використовувалася для введення майбутнього музиканта-просвітника в умови, що потребують швидкої реконструкції змісту і форми його виступу та в ряд гострих ситуацій, які в повній мірі співпадають з реальною обстановкою здійснення просвітницької діяльності. Тож, найважливішим ігровим моментом, що визначав імітаційність ситуацій і викликав

напруження творчих сил учасників гри, ставала переорієнтація педагога-просвітника безпосередньо перед виступом на новий склад аудиторії. Така «несподіваність» ставила майбутнього фахівця в умови інтенсивної імпровізаційної роботи.

Мета вказаної гри полягала у закріпленні методичних прийомів і формуванні навичок та вмій необхідних для ефективної творчої роботи в динамічних умовах музично-просвітницької діяльності. *Об'єктом моделювання* були рішення і творчі операції лектора. Власне моделювання здійснювалося на рівні змісту музичної бесіди, в процесі керування увагою слухачів та під час управління власним психічним станом і мобілізації творчих сил. До складу гри входили: музикант-просвітник, експертна комісія, активна частина аудиторії та порушники дисципліни, яких назначав викладач – керівник групи.

На *підготовчому етапі* гри відбувалося знайомство учасників із технологією гри, утверджувалася тема майбутнього виступу музиканта-просвітника (як правило відповідно до тієї, над якою студент працював /або працює на даний момент/ у навчальному процесі). Керівник групи роз'яснює послідовність аналізу та видає експертній комісії картки з основними критеріями оцінки бесіди про музику. Учасники гри, що складають активну частину аудиторії, отримують роз'яснення своїх функціональних обов'язків - сприймати матеріал, враховуючи особливості тієї аудиторії, яку вони будуть грати, імітувати поведінкові моменти, задавати відповідні питання та при необхідності вступати у діалог. Також роз'яснюються функції порушників дисципліни – заважати (звісно, у розумних межах) та створювати поміхи (поточні питання, вигуки, ситуації відволікання уваги тощо).

У *ході гри* вибраному музиканту-просвітнику пропонують наступну ситуацію: перед виступом він дізнається про зміну складу аудиторії (наприклад, з молодших класів на випускників школи, або змішаний віковий склад аудиторії) і за жеребкуванням визначає новий склад. На підготовку до виступу в зміненій ситуації надається 15 хвилин.

По закінченню виступу, ведучій пропонує обговорити виступ головного гравця з усіма учасниками гри та надати сумарну оцінку експертної комісії з позицій: а) стилю і манери виступу, відповідності особливостям аудиторії, б) ступеня творчої

реконструкції змісту, в) наявності імпровізаційних моментів, г) використання діалогових форм викладення матеріалу, д) емоційності та артистичності виступу.

Як свідчила практика, проведення ділової гри «Несподіванки роботи музиканта-просвітника» створювала необхідну емоційну напругу та викликала інтерес учасників за обставин не лише свого змісту, а й завдяки присутньому в ній елементу змагання – оскільки за сумарними оцінками, отриманими від експертної комісії, визначався найкращий творчий музикант-просвітник. Варто відмітити, що дана гра сприяла формуванню навичок миттєвої корекції власних дій за нових умов та зобов'язувала виконавця головної ігрової ролі до раціонального й ефективного розподілу творчих сил, надихала до пошуку рішень нової несподіваної ситуації. Й одночасно, як не складно помітити, такій грі відводилась роль засобу перевірки раніше набутих методичних знань, які виявлялися під час прийняття головним гравцем творчих рішень.

До того ж, за думкою студентів – учасників гри, вона помітно активізувала та мобілізувала, підвищувала відповідальність до виступу. Адже завжди виступ серед «своїх» (однокурсників, які перебували в іншій ролі) стимулює до максимально можливого якісного рівня виконання завдання. Тому, за словами учасників гри, вони на заняттях працювали з повною віддачею, завзято прагнули показати якнайкращий результат. Таку інформацію ми отримали з **бліц-опитування**, традиційно проведеного по закінченню **конструктивного етапу**. Характер кольорових малюнків і зміст висловів учасників ЕГ свідчили про отримане задоволення від роботи в «Творчій лабораторії музиканта-просвітника» та перехід на якісно новий рівень відношення до музично-просвітницької діяльності. Також інформація, здобута від методистів із педагогічної практики, й аналіз отриманих з неї оцінок висвітлювали позитивні тенденції в діях студентів під час виконання різних форм роботи в школі.

Останній, **синтезуючий етап** формувального експерименту виступав своєрідним емоційно-ціннісним підсумком проведеної на попередніх етапах роботи. Це зумовлюється тим, що саме через отримання певних знань, вмінь з музично-просвітницької діяльності, творчої самореалізації в ній стає можливим розуміння

відношення до неї як до майбутнього професійного обов'язку. Тож, даний етап був спрямований на усвідомлення студентом себе продовжувачем традицій музичного просвітництва і на закріплення позитивного відношення до просвітницької складової професії вчителя музики.

Відповідно до цього, мета *синтезуючого етапу* полягала в затвердженні студентами ціннісних смислів обраної професії та майбутнього музично-просвітницького обов'язку. Мета даного етапу реалізувалася завдяки включенню музично-просвітницької діяльності до простору життєвих інтересів майбутнього фахівця, стимулюванню потреби в здійсненні просвітництва, заохоченню до самостійного пошуку музично-пізнавальних і музично-ігрових Інтернет-програм, різних форм презентації просвітницької інформації, розвитку навичок самоаналізу й адекватної самооцінки власної музично-просвітницької діяльності, формуванню аксіологічних умінь.

При побудові занять зі студентами ЕГ на даному етапі ми спирались на культурологічну концепцію змісту освіти (В. Красєвський, І. Лернер, М. Скаткін) та враховували можливість трансформування системи відношень і заміни емоційно-ціннісних установок особистості до певної діяльності в результаті оволодіння нею.

Зокрема, на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано) певний відрізок часу відводився на проведення розповідей і бесід викладача зі студентом, предметом спеціального розгляду яких ставали явища музичного життя, сучасний стан музичної культури особистості, виховна та просвітницька роль музичного мистецтва. Сумісному обговоренню підлягали й музично-просвітницькі аспекти діяльності видатних композиторів, піаністів-виконавців та музикантів-педагогів, взаємозв'язок музичних та загальнолюдських цінностей тощо. Таким чином педагог схиляв учня до вираження власних ціннісних позицій стосовно конкретних явищ мистецтва, до комунікативного обміну судженнями стосовно ставлення до обраної професії, зокрема, майбутнього просвітницького обов'язку.

Також результативною формою роботи в даному напрямку було проведення групових занять, зокрема, організація *тематичних форумів*. Час проведення

форумів, як і їхня тематика були заздалегідь заплановані та узгоджені з усіма учасниками. Тож, студенти мали час на підготовку, збір потрібної інформації.

Під час зустрічей студентів на тематичних форумах, як правило, відбувалося обговорення висунутої теми-проблеми, висловлювання різних точок зору, надання аргументованих пояснень щодо власної позиції кожного з учасників.

Нижче приведені приклади деяких висловів студентів тематичного форуму з приводу обговорення проблем викладання музики в школі (тема форму «Через слово до музики»), які були зафіксовані за допомогою диктофону:

Студент 1: Практично весь комплекс проблем викладання музики в школі пов'язаний із здійсненням музичної комунікації, в основі якій лежить слово. Саме за допомогою слова вчитель може зв'язати музичні образи з навколишнім світом, намагаючись розкрити таємниці музичної мови та наблизити до її розуміння учнів.

Студент 2: Безсумнівно, слово педагога є своєрідним інструментом пізнання музики, але разом із цим таке завдання під силу ефективно вирішити й слову, що належить самій музиці. Мова йдеться про вокальну, музично-драматичну та програмну музику. Така музика або містить власні тексти, або відкриває програму твору, що значно полегшує процес сприймання музичного твору, особливо шкільною аудиторією.

Студент3: Я з цим повністю погоджуюсь, і хочу доповнити, що завдяки такій музиці відбувається збагачення пізнавального процесу школярів, оскільки забезпечується якби «вторинне» вивчення літературних творів, що вивчаються в школі – починаючи від «Слова о полку...» і закінчуючи творчістю видатних поетів, на слова яких покладено романи відомих композиторів. У такому разі можна говорити і про здійснення міждисциплінарних зв'язків у шкільному навчанні.

Студент 4: А мені тільки нещодавно стало відомо, що на межі ХХ століття факт словесного пояснення музики викликав багато суперечностей. Зокрема, послідовники австрійського критика і музикознавця Е. Гансліка визнавали будь які спроби почути в музиці хоч щось, окрім звуків, марними, а тим більше – намагатися пояснити її змістову сторону.

Надалі мова йшла про роль слова педагога при слуханні непрограмової музики, відповідності його виражальних характеристик до образного змісту музичних творів, значення точності й інтонаційної виразності висловів педагога-музиканта тощо. По завершенню обговорень студенти дійшли до спільного висновку щодо єдності музики та слова, функціональної багатогранності останнього (комунікативна, гносеологічна, виховна та інші функції слова), яка належним чином має використовуватися в музично-навчальному процесі школярів, відкриваючи їм глибинні пласти музичного мистецтва.

Так само на форумах обговорювалися й надавалися оцінки різним явищам і подіям музичного життя, відбувалися демонстрації відеопрезентацій. Іноді студентам пропонувалося переглянути відеозапис із виступом лектора-музиканта та прокоментувати його. За таких умов студенти легко входили в роль музичного критика, відмічаючи позитивні та невдалі, на їхній погляд, моменти з відеозапису виступу.

Іншим методом групової роботи на даному етапі формувального експерименту, використаним нами для посилення вживання студентів в образ музиканта-просвітника і збільшення позитивних емоцій з приводу свого майбутнього просвітницького призначення був *метод візуалізації* і вправи, розроблені на його основі.

Візуалізація, в загальному сенсі слова, є методом уявлення інформації в вигляді оптичного зображення. «Побачити – означає повірити», і в цьому полягає сила методу візуалізації. Більшість психологів вкладають у розуміння візуалізації наступний сенс: під час мисленої репетиції дій, що мають відбутися, чиниться попереднє прокладання тих нейронних шляхів, які дійсно беруть участь в її реалізації. Таким чином, робиться реальне програмування свого виконання передбаченої діяльності в разі закріплення її образу у власному мозку і нервовій системі. Уява дозволяє створити образ успішного виконання діяльності, тим самим підвищуючи впевненість людини в собі. Одним словом, метод візуалізації допомагає повірити людині в те, що вона може успішно діяти в реальному житті, максимально реалізуючи власні можливості.

Метод візуалізації психологи радять використовувати при підготовці до виступу, перед важливою бесідою, перед відповідальним публічним виступом, тобто в будь-якій ситуації, яка є важливою для особистості. Звісно, вправи з візуалізації, проведені одноразово, недостатньо ефективні. Лише при регулярності їх повторення відбуваються зміни в емоційно-мотиваційній, духовно-ціннісній сферах особистості та з'являються орієнтири, необхідні для успішної її самореалізації в подальшій обраній діяльності.

Основні етапи процедури візуалізації наступні:

1. Спокійно й розслаблено посидіти декілька хвилин із закритими очима, розмірковуючи над тією сферою, яку потрібно відпрацювати.

2. Згодом почати уявляти, створювати та відчувати бажану ситуацію, над якою працюєте. Напружити власну уяву за всіма можливими напрямками і намагатися «побачити» найтонші деталі всього, що відбувається навколо. Промалювати всі деталі та дрібниці – кольори, навколишнє становище, людей. Потім уявити собі з максимальною наочністю власні дії в ситуації, яка має відбутися (як говорите, як реагує навколишнє людське оточення).

3. Докласти зусилля, щоб почути голоси, уявити ряди глядацького залу, відчувати власне місцезнаходження і т.п. Привнести емоції, які протікають поряд з уявними образами. Тоді переживання стане завершеним. Спробувати відчувати цю завершеність, відчувати радість від того, що бачите.

4. Після завершення подумки прокрутити все ще раз в своїй уяві, звернути увагу на слабкі місця та виправити всі знайдені недоліки в новому уявленому виступі.

За приведеною схемою здійснювалися вправи, ідея на створення яких була запозичена з мотиваційного тренінгу С. Занюка «Вчиться спонукати себе та інших до ефективної діяльності», які були модифіковані згідно нашої проблематики. Мета модифікованих вправ – формування нового відношення до майбутньої професії, винайдення і закріплення нових позитивних емоційних смислів.

Наведемо кілька вправ, що застосовувалися на групових заняттях зі студентами ЕГ. Отже, перша **вправа «Моє професійне майбутнє»** мала активізувати уяву студентів в напрямку «бачення» успіху в майбутньому та встановити міцний зв'язок із музично-просвітницькою діяльністю. Основна ідея вправи – сформувані і закріпити позитивне відношення до музично-просвітницької діяльності, зробити її більш привабливою та цікавою для студентів. Завдання:

1. Уявіть, що ваша мрія здійснилась, що ви досягли поставленої мети, що успіх і слава нарешті стали реальністю. Створіть картинку приємного, успішного майбутнього.
2. Уявіть як ви наполегливо, але із задоволенням працюєте заради вашої мети. Якомога чіткіше «прокрутіть» картинку, де ви займаєтесь своєю професійною діяльністю. Іноді ви відчуваєте труднощі, але вам цікаво і ви намагаєтесь подолати труднощі та досягти мети.
3. Спробуйте пов'язати ці дві картинки. Приміром, як результат наполегливої праці – успішне майбутнє. Намагайтесь поєднувати ці картинки в певній послідовності.
4. Викличте в уяві образ людини, в якій здійснено всі бажання і відчуйте її емоційний стан.

Наступна **вправа «Успішна професійна діяльність»** мала на базі позитивних емоцій, пов'язаних із минулим професійним досвідом, сформувані нові мотиваційні відношення. Завдання:

1. Згадайте подію зі свого професійного життя, коли ви переживали значний успіх (приміром, вдале складення іспиту, гарний концертний виступ, перемога в конкурсі, олімпіаді тощо). Заплющити очі й уявіть собі яскраво цю картину. Відчуйте все, що супроводжує дану ситуацію – рухи, звуки, переживання.
2. Далі поміркуйте над своєю майбутньою професією, прокрутіть картинку з виконанням свого професійного обов'язку.
3. Розмістіть в уяві цю картинку на теж місце, де була попередня. Ваше завдання полягає в тому, щоб накласти ці дві картинки одна на одну. Намагайтесь відчути радість таку, як відчували в успішній ситуації з минулого.

Інші вправи, тотожні за технологією проведення, торкалися формування впевненості в собі як майбутнього педагога, трансформації негативних емоційних станів (страху, сценічного хвилювання), що виникають під час професійної діяльності, на уявлені позитивні (творче піднесення, впевненість).

Враження студентів від такої незвичної форми роботи були дещо суперечливими. Одні із захватом, розповідали про відчутий вплив позитивної енергії, яка виливалася в стан натхнення, котрий спонукав до ефективно навчальної праці. Інші не відчували будь-яких змін в емоційному стані – ані позитивних, ані негативних. Педагог-психолог, що проводила заняття з візуалізації пояснювала це тим, що в деяких студентів виникали труднощі із «внутрішнім баченням» картинки, тобто їхній уяві потрібно було більше часу для такої роботи. Але, якщо систематично тренуватися, то вони мають зникнути.

Взагалі, методи, що було застосовано на заключному *синтезуючому етапі* формувального експерименту, забезпечили, окрім навичок критичної оцінки, в результаті співвіднесення предмету, що оцінюється, зі сформованими ціннісними орієнтирами та ідеалами, ще й уміння самостійного подолання негативних емоційних станів, які перешкоджають успішності музично-просвітницької діяльності. Як відмітили самі студенти, участь в обговореннях на тематичних форумах, створила можливість пропустити через себе означені проблеми і таким чином ствердити власну «просвітницьку позицію».

Наостаннє, можна резюмувати, що розглянуті чотири етапи формувального експерименту, взаємопов'язані відповідно до ієрархічності зв'язків у досліджуваному феномені, представляють чітку, послідовну та логічно виправдану систему методів, яка може стати орієнтиром у підготовці майбутніх фахівців до здійснення музично-просвітницької діяльності.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Ефективність розробленої й апробованої методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики підтверджується та визначається при фіксації тих змін, що відбулися в структурних компонентах означеного досвіду, починаючи від початку формувального експерименту і до його завершення. Тож, після кожного з етапів (мобілізаційного, технологічного, конструктивного та синтезуючого) було здійснено повторні діагностичні зрізи, результати яких слугували даними для статистичного опрацювання.

Слід підкреслити, що оскільки методика формування досвіду музично-просвітницької діяльності носить пролонгований характер, зумовлений специфікою досліджуваного особистісного утворення, то за вихідні дані, тобто за дані контрольної групи, отримані в ході звичайного навчально-виховного процесу в вищих музично-педагогічних навчальних закладах, були прийняті дані, одержані під час констатувального діагностичного зрізу в студентів V курсу денної та заочної форми навчання 2008-2009 н.р. та дані повторного зрізу з означеною групою, зробленого у кінці цього навчального року.

Таким чином, по закінченню формувального експерименту при зіставленні та порівнянні результатів сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності в спеціально організованих умовах в учасників експериментальної групи (ЕГ) з вихідними даними контрольної групи (КГ) можна побачити не лише зміни, що відбулися після впровадження поетапної методики формування означеного досвіду, а й визначити темп приросту (або динаміку зростання) кожного з компонентів за весь період формувального експерименту в ЕГ (за час початку студентів з III курсу до V курсу).

Він визначався як різниця між темпом зростання та 100% за формулою:

$$\dot{Q} = \dot{Q} - 100\%$$

У вказаній формулі темп зростання (\hat{O}_ζ) вимірюється за наступною формулою: $\hat{O}_\zeta = \hat{E}_\zeta \times 100\%$,

де \hat{E}_ζ – коефіцієнт зростання дорівнює відношенню отриманого рівня із вихідним, тобто:

$$\hat{E}_\zeta = \frac{D_t}{D_a}$$

Таким чином, розгорнута формула, за якою вимірювався темп приросту (або динаміка зростання) досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики, була наступною:

$$\hat{O} = \frac{D_b}{D_e} \times 100\% - 100\%$$

де \hat{O} – темп приросту,

D_b – рівень сформованості компонентів досліджуваного досвіду після формувального експерименту,

D_e – вихідний рівень сформованості компонентів досліджуваного досвіду, зафіксований під час констатувального експерименту.

Як вже зазначалось, у ході формувального експерименту здійснювались повторні діагностичні зрізи аналогічні тим, які супроводжували констатувальний етап експерименту з використанням анкетування, експериментальних спостережень, блоків творчих завдань тощо. Для унаочнення змін сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності студентів ЕГ та КГ за допомогою Microsoft Excel було побудовано порівняльні гістограми кожного діагностичного зрізу, графіки та таблиці.

Отже, перший повторний зріз відбувся по закінченню *мобілізаційного* етапу формувального експерименту. На рис. 3.1 проілюстровано у відсотках зміни кількості студентів ЕГ із високим, середнім і низьким рівнями сформованості когнітивно-орієнтаційного компонента досвіду музично-просвітницької діяльності на початку та по завершенню першого етапу формувального експерименту.

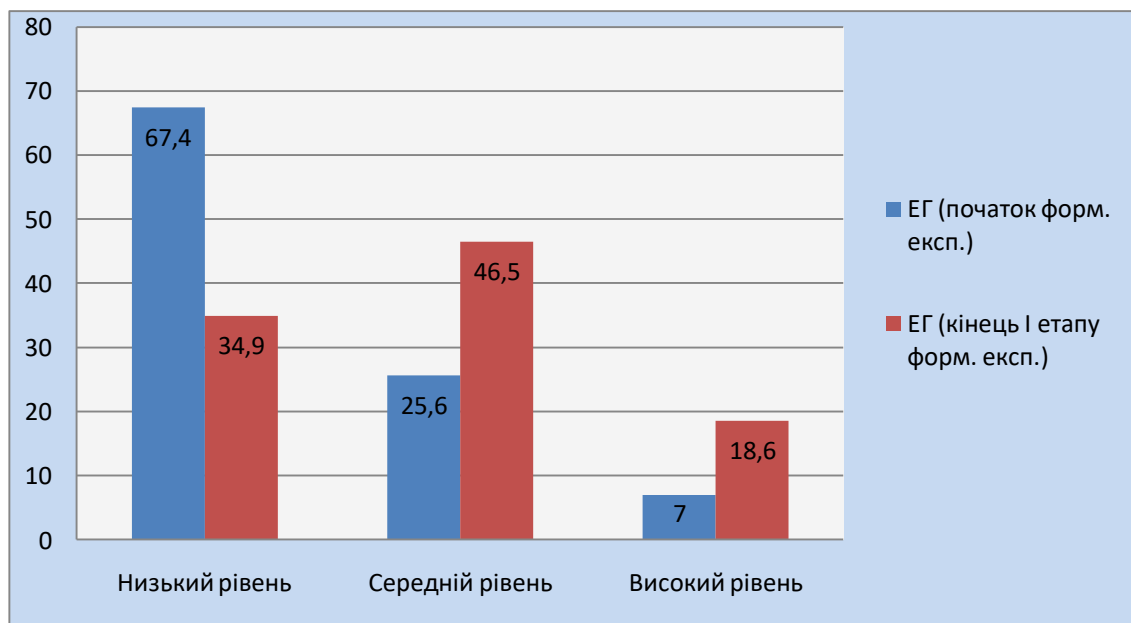


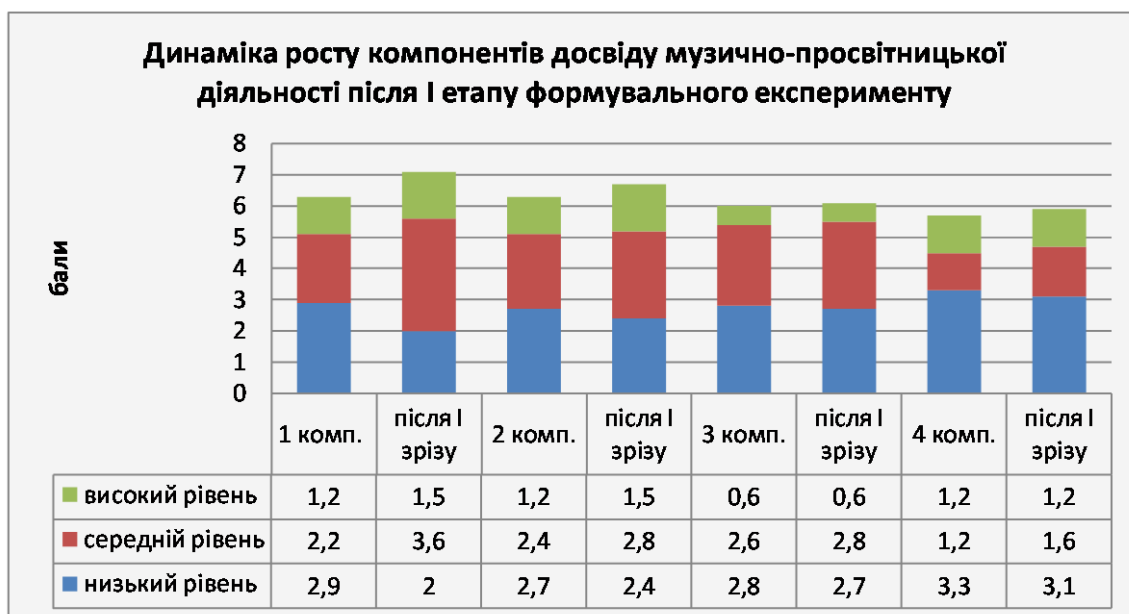
Рис.3.1. Зіставлення рівнів сформованості когнітивно-орієнтаційного компонента студентів ЕГ.

Із наведеної гістограми видно, що рівень сформованості когнітивно-орієнтаційного компонента досвіду музично-просвітницької діяльності до початку формувального експерименту в більшості студентів ЕГ був низький (67,4%) та середній (25,6%). Але результати, отримані після закінчення першого етапу формувального експерименту, показали, що частина студентів з низьким рівнем сформованості означеного компонента перейшла до групи із середнім рівнем. Більш як у два з половиною рази збільшилась кількість студентів високого рівня.

Відтак, після реалізації першого етапу формувального експерименту динаміка зростання когнітивно-орієнтаційного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності становила 18,3%. Щодо динаміки зростання інших трьох компонентів, слід відмітити, що в них також відбулися зміни, але не настільки значні, порівняно із домінуючим компонентом етапу. Зокрема, динаміка зростання діяльнісно-емпіричного компоненту становила 6,3%, креативно-праксеологічного – 1,7% та рефлексійно-аксіологічного – 3,6%.

На графіку 3.1 зображено загальний стан сформованості всіх компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності після I етапу формувального експерименту (в балах).

Графік 3.1



Другий діагностичний зріз (після *технологічного* етапу) демонструє зменшення кількості студентів ЕГ з низьким рівнем сформованості всіх компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності та, відповідно, збільшення їхньої кількості на середньому і високому рівнях. Особливо це стосується діяльнісно-емпіричного компоненту, який слугував етапною домінантою. Тож, по завершенню другого етапу формувального експерименту відсоток студентів із низькими показниками діяльнісно-емпіричного компоненту зменшився на 18,6%, з середнім рівнем його сформованості становив 39,5%, а високим – збільшився до 16,3%.

На рис. 3.2 проілюстровано стан сформованості діяльнісно-емпіричного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності студентів ЕГ на період закінчення другого етапу формувального експерименту порівняно із первовихідними даними (у відсотках).

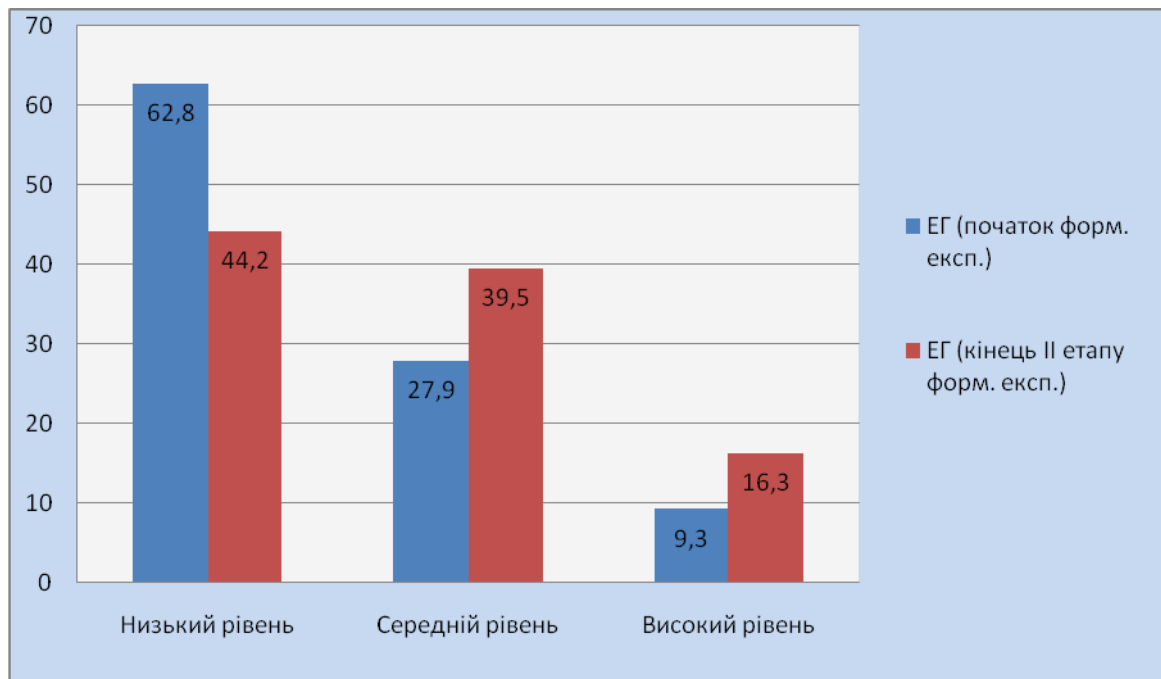
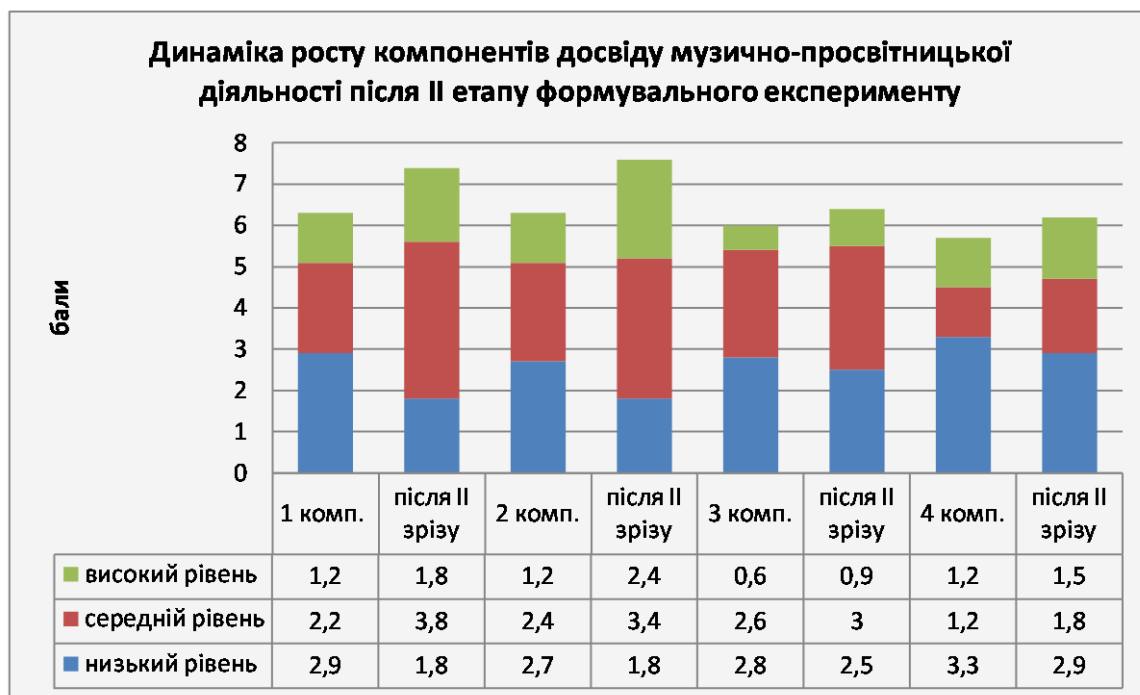


Рис.3.2. Зіставлення рівнів сформованості діяльнісно-емпіричного компонента студентів ЕГ.

Динаміка зростання діяльнісно-емпіричного компонента досвіду музично-просвітницької діяльності студентів ЕГ від першого до другого етапу експерименту становила 14,3%, а порівняно із начальними даними – 20,6%. Позитивні зрушення спостерігалися і в інших компонентах. Відтак, динаміка зростання після другого етапу формувального експерименту у когнітивно-орієнтаційному компоненті становила близько 5% (загальна за два етапи – 23,3%), у креативно-праксеологічному 5% (загальна 6,7%) та у рефлексійно-аксіологічному – 5,2% (загальна 8,8%). Аналіз отриманих результатів дає змогу зробити висновок про позитивні тенденції в рівнях сформованості всіх компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності студентів ЕГ, що чітко окреслились протягом перших двох етапів формувального експерименту, особливо в тих із компонентів, які являли етапну домінанту.

Загальний стан сформованості всіх компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності студентів ЕГ після другого етапу формувального експерименту унаочнює графік 3.2.

Графік 3.2



Стабільність показників зростання рівня сформованості всіх компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності студентів ЕГ свідчить, що кожен з етапів формувального експерименту завдяки використанню різнобічних методів і форм роботи забезпечував цілісний вплив на студента, необхідний для формування означеного особистісного утворення.

Третій зріз, що відбувся після *конструктивного етапу* формувального експерименту, домінантою якого був креативно-праксеологічний компонент досвіду музично-просвітницької діяльності, також показує стабільне зростання кількості студентів ЕГ з середніми та високими показниками сформованості всіх компонентів цього досвіду та, відповідно, зменшення студентів із низьким рівнем. Найбільший діапазон змін відбувся в креативно-праксеологічному компоненті. Зокрема, порівняно із початковими даними, по завершенні третього етапу формувального експерименту відсоток студентів із низькими показниками вказаного компоненту зменшився на 16,2%, збільшився на 9,3% з середніми та на 6,9% з високими показниками сформованості.

На рис. 3.3 проілюстровано стан сформованості креативно-праксеологічного компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності на період закінчення третього етапу формувального експерименту порівняно із первовихідними даними (у відсотках).

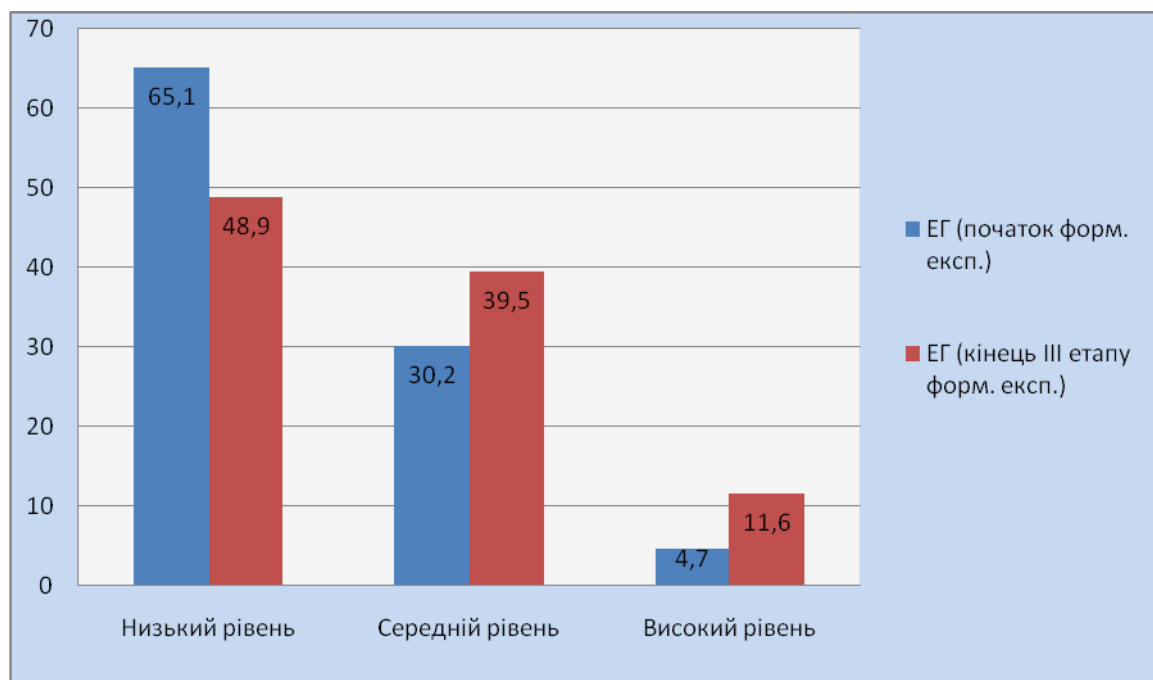


Рис.3.3 Зіставлення рівнів сформованості креативно-праксеологічного компонента студентів ЕГ.

У цілому, в досвіді музично-просвітницької діяльності студентів ЕГ відбулися наступні зміни: за третій етап формувального експерименту динаміка зростання в когнітивно-орієнтаційному компоненті становила 6,7%, в діяльнісно-емпіричному 7,6%, в домінуючому креативно-праксеологічному – 14,7% та в рефлексійно-аксіологічному – 6,5%. Загальна динаміка росту перерахованих компонентів за три етапи формувального експерименту сягала відповідно – 30%, 28,2%, 21,4% та 15,3%.

Аналіз отриманих результатів дає змогу говорити про стабільність та інтенсивність зростання показників середнього і високого рівня сформованості всіх, без виключення, компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності в студентів ЕГ та зменшення від зрізу до зрізу показників низького рівня.

Динаміку росту компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності після діагностичного зрізу по закінченню третього етапу формувального експерименту унаочнює графік 3.3.

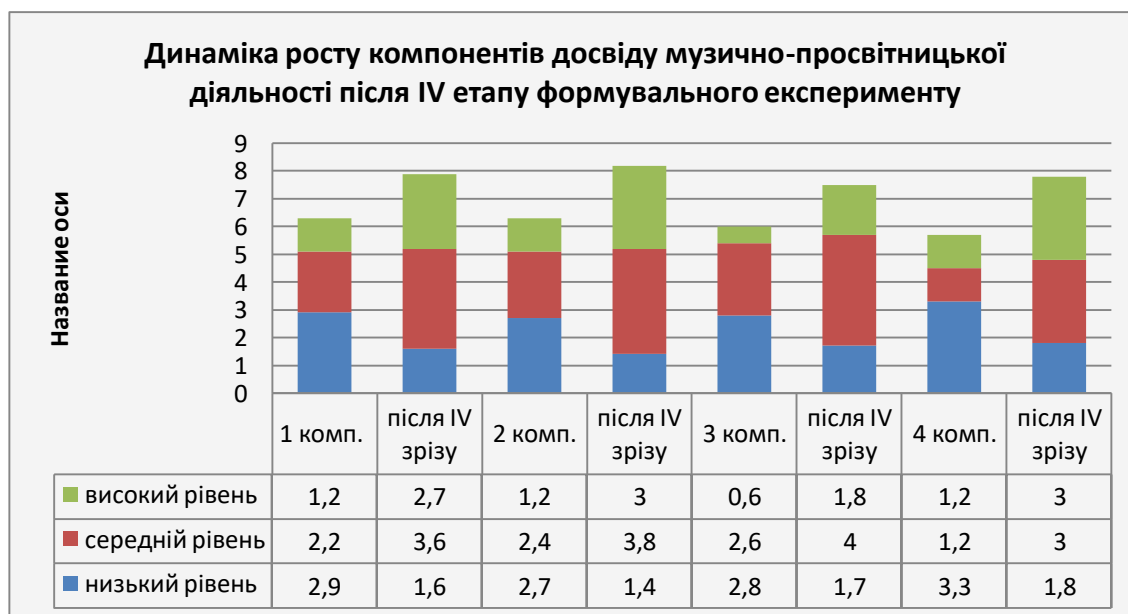
Графік 3.3



Останній контрольний зріз відбувся після виходу студентів ЕГ на практику на V курсі. Він мав за мету зафіксувати ті зміни, що відбулися в досвіді музично-просвітницької діяльності студентів за весь період формувального експерименту. Отримані результати свідчили про незначне, але збільшення відсотку студентів із середніми та високими показниками рівнів сформованості всіх компонентів означеного досвіду порівняно із третім діагностичним зрізом. Найбільша амплітуда змін спостерігалась у рефлексійно-аксіологічному компоненті. Динаміка росту його складала 18,2%, втім як в інших компонентах вона межувала від 1,2% до 3,7%.

На графіку 3.4 відображено загальний стан сформованості компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності студентів ЕГ після контрольного зрізу формувального експерименту у співставленні з початковим зрізом.

Графік 3.4



Аналіз гістограми показує стабільні позитивні зміни в досліджуваному феномені. Однак, найбільші з них (тобто максимальний перехід студентів від низького рівня до середнього і високого) відбулися в рефлексійно-аксіологічному компоненті. Це свідчить про зосередження розробленої методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності не лише на теоретично-практичному опануванні вказаної діяльності, а й на її ціннісному осягненні й емоційному прийнятті. Відтак, динаміка зростання за весь період формувального експерименту становила у когнітивно-орієнтаційному компоненті 31,3%, у діяльнісно-емпіричному 30,2%. У креативно-праксеологічному компоненті виявилось зростання до 25%, а в рефлексійно-аксіологічному майже до 33,2%.

Надалі, методами статистичного аналізу було визначено наскільки суттєвими є відмінності між двома вибірками – контрольною і експериментальною групами. Оскільки в нашому експерименті розглядаються дві незалежні вибірки, які необхідно співставити за частотою досліджуваного показника (рівні сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності), то найдоцільніше використати ϕ^* -критерій (кутове перетворення Фішера). Цей критерій оцінює достовірність

відмінностей між процентними долями двох незалежних вибірок, в яких зареєстрований досліджуваний показник.

Сутність кутового перетворення Фішера полягає в переведенні процентних часток у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій процентній частці відповідає більший кут φ_1 , а меншій частці – менший кут φ_2 .

$$\text{Співвідношення між ними нелінійне: } \varphi = 2 \arcsin \sqrt{P} ,$$

де P – процентна частка, виражена в долях одиниці.

Чим більше розходження між кутами φ_1 та φ_2 та чисельність вибірок, тим більшим буде значення критерію. При зростанні значень величини φ^* збільшується ймовірність того, що відмінності між вибірками є достовірними.

У нашому експерименті гіпотезами критерію Фішера є наступні:

H_0 : частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у першій вибірці не більший, ніж у другій вибірці.

H_1 : частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у першій вибірці більша, ніж у другій вибірці.

Етапами перевірки гіпотез за допомогою φ^* -критерію Фішера є наступні:

1) Процентні співвідношення переводяться у частки одиниці, які потім переводяться у радіани за формулою кутового перетворення Фішера:

$$\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1} , \varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2} ,$$

де P_1 і P_2 – відповідні частки, що порівнюються.

2) Емпіричне значення критерію визначається за формулою:

$$\varphi^* = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} ,$$

де n_1 і n_2 – обсяги досліджуваних вибірок.

3) Здійснюється перевірка значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t -розподілі Стюдента за допомогою використання функції СТЬЮДРАСП в пакеті Excel.

В таблицях 3.5 – 3.8 представлені результати, отримані у ході обробки експериментальних даних.

Таблиця 3.5

Результати обробки даних в експериментальній групі за когнітивно-орієнтаційним компонентом

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Початковий зріз	Підсумковий зріз	Початковий зріз	Підсумковий зріз	Початковий зріз	Підсумковий зріз
Частки одиниці	0,6740	0,3720	0,2560	0,4190	0,0700	0,2090
Кутове перетворення	1,9262	1,3119	1,0610	1,4081	0,5355	0,9496
Спостережуване значення критерію φ^*	2,0113		0,9069		0,6211	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,0252		0,1862		0,2742	
Значущість, з якою приймається гіпотеза	0,9748		0,8138		0,7258	

Таблиця 3.6

Результати обробки даних в експериментальній групі за діяльнісно-емпіричним компонентом

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Початковий зріз	Підсумковий зріз	Початковий зріз	Підсумковий зріз	Початковий зріз	Підсумковий зріз
Частки одиниці	0,6280	0,3250	0,2790	0,4420	0,0930	0,2330
Кутове перетворення	1,8297	1,2132	1,1130	1,4545	0,6198	1,0075
Спостережуване значення критерію φ^*	1,9141		0,9263		0,6552	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,0314		0,1810		0,2624	
Значущість, з якою приймається гіпотеза	0,9686		0,8190		0,7376	

Таблиця 3.7

**Результати обробки даних в експериментальній групі за креативно-
праксеологічним компонентом**

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Початко- вий зріз	Підсумко- вий зріз	Початко- вий зріз	Підсумко- вий зріз	Початко- вий зріз	Підсумко- вий зріз
Частки одиниці	0,6510	0,3950	0,3020	0,4650	0,0470	0,1400
Кутове перетворення	1,8776	1,3592	1,1636	1,5007	0,4371	0,7670
Спостережуване значення критерію φ^*	1,7158		0,9462		0,4041	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0466		0,1757		0,3501	
Значущість, з якою приймається гіпотеза	0,9534		0,8243		0,6499	

Таблиця 3.8

**Результати обробки даних в експериментальній групі за рефлексійно-
аксіологічним компонентом**

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Початко- вий зріз	Підсумко- вий зріз	Початко- вий зріз	Підсумко- вий зріз	Початко- вий зріз	Підсумко- вий зріз
Частки одиниці	0,7670	0,4180	1,400	0,3490	0,0930	0,2330
Кутове перетворення	2,1341	1,4061	0,7670	1,2640	0,6198	1,0075
Спостережуване значення критерію φ^*	2,5281		1,0289		0,6553	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0073		0,1582		0,2623	
Значущість, з якою приймається гіпотеза	0,9927		0,8418		0,7377	

Таким чином, статистична перевірка результатів показала, що в експериментальній групі по кожному з компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності зміни у прояві досліджуваних рівнів є суттєвими. Ймовірність, з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів, за усіма компонентами прямує до 1. Загальне порівняння результатів сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності в контрольній та експериментальній групах представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Перевірка результатів сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності контрольної та експериментальної груп

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Початковий зріз	Підсумковий зріз	Початковий зріз	Підсумковий зріз	Початковий зріз	Підсумковий зріз
Контрольна група						
Частки одиниці	0,5310	0,4690	0,3060	0,3270	0,1630	0,2040
Кутове перетворення	1,6328	1,5088	1,1723	1,2175	0,8312	0,9373
Спостережуване значення критерію φ^*	0,4335		0,1120		0,2236	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,3333		0,4558		0,4129	
Значущість, з якою приймається гіпотеза	0,6667		0,5442		0,5871	
Експериментальна група						
Частки одиниці	0,6740	0,3720	0,2560	0,4190	0,0700	0,2090
Кутове перетворення	1,9262	1,3119	1,0610	1,4081	0,5355	0,9496
Спостережуване значення критерію φ^*	2,0113		0,9069		0,6211	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,0252		0,1862		0,2742	
Значущість, з якою приймається гіпотеза	0,9748		0,8138		0,7258	

Отримані в ході експериментального дослідження дані дають змогу зробити наступні висновки:

1. За результатами порівняння даних статистичної перевірки результатів помітно, що в контрольних групах не відбулося суттєвих змін у прояві досліджуваних рівнів сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності. Відмінності між рівнями показників до та після проведення експерименту є статистично незначущими. У експериментальній же групі зміни у прояві досліджуваних рівнів є суттєвими. Ймовірність, з якою можна прийняти гіпотезу про наявність суттєвих змін в проявах рівнів, прямує до 1. Особливо суттєвими є зміни в показниках, які стосуються низького та середнього рівнів. Тобто з імовірністю, близькою до 1, можна стверджувати, що питома вага студентів, що мала низький рівень сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності, суттєво зменшилась (ймовірність становила 0,9748), а питома вага студентів з високим рівнем суттєво зростає (ймовірність становила 0,7258).

2. Гістограми, таблиці та графіки динаміки росту, побудовані за результатами початкового, повторних і контрольного зрізів стану сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності в студентів ЕГ, демонструють стабільне зростання рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення в цілому та кожного з його компонентів в окремоті. Вони також засвідчують, що в рівнях сформованості досліджуваного досвіду у студентів ЕГ відбулися позитивні зрушення порівняно із зафіксованими даними КГ. Хоча слід відмітити, що вихідний стан сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності в даних групах характеризувався кількісною перевагою показників низького та середнього рівня. Але за результатами заключного зрізу можна виділити істотне зростання кількості студентів ЕГ із високим і середнім рівнем та зменшення відсотку студентів із низьким рівнем.

3. У ході експериментальної роботи зафіксовано інтенсивний темп приросту на кожному з етапів формувального експерименту, особливо тих з компонентів, які являли собою етапну доміную. Таку інтенсивність зростання можна вважати наслідком запровадження у навчально-виховний процес поетапної методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності.

3. Динамізм зростання рівня сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності в студентів ЕГ після кожного етапу формувального експерименту пов'язаний, на нашу думку, з доцільністю запроваджених форм і методів роботи, спрямованих не лише на збагачення теоретично-практичної підготовки, але й на розкриття творчого потенціалу майбутніх музикантів-просвітників, стимулювання їхнього емоційно-оцінного осягнення музичного просвітництва.

4. Стабільність зростання від зрізу до зрізу рівнів сформованості кожного з компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності у студентів ЕГ свідчать, що кожен з чотирьох етапів формувального експерименту справляє цілісний вплив та охоплює всі необхідні сфери особистості стосовно набуття досвіду музично-просвітницької діяльності.

5. Порівняльний аналіз рівнів сформованості досліджуваного особистісного утворення в студентів ЕГ та КГ дозволяє говорити про ефективність розробленої та запровадженої в навчально-виховний процес методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності.

Висновки до третього розділу

Згідно до компонентної структури досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики, були виявлені наступні критерії сформованості даного особистісного утворення: 1) *ступінь музично-просвітницької компетентності*; 2) *міра дієздатності до поліфункціонального використання знань музично-просвітницького напрямку*; 3) *ступінь прояву праксеологічних умінь як інтегрованої здатності до музично-просвітницької творчості*; 4) *рівень фахової самореалізації студентів у процесі музично-просвітницької комунікації*.

Застосування означених критеріїв дало змогу під час констатувадльного експерименту виявити три рівні сформованості досвіду музично-просвітницької

діяльності майбутніх фахівців: **високий** (11% студентів), **середній** (29,4% студентів) та **низький** (59,6% студентів).

Процес формування досліджуваного феномену умовно поділявся на чотири етапи (*мобілізаційний, технологічний, конструктивний, синтезуючий*), де кожен попередній слугував підготовчою фазою відносно наступного. Алгоритм набуття досліджуваного досвіду відбувався від теоретичного засвоєння, через практичне оволодіння та творчу самореалізацію до емоційного прийняття та ціннісного осягнення музично-просвітницької діяльності.

Програма формувального експерименту реалізовувалася студентами під час індивідуальних занять у класі основного інструменту (фортепіано), додаткового музичного інструменту (фортепіано), інструментального ансамблю, концертмейстерського класу, під час проходження студентами педагогічної практики, в рамках спецкурсу «Музично-просвітницька діяльність учителя музики», практикуму, створеної «Творчої лабораторії музиканта-просвітника».

Перевірка результативності пропонованої методики дала змогу констатувати суттєві зміни в структурних компонентах досвіду музично-просвітницької діяльності. А стабільність зростання від етапу до етапу рівнів сформованості кожного з компонентів досліджуваного в студентів експериментальної групи свідчило про цілісний вплив застосованих дій та доцільність обраних методів і прийомів на кожному з чотирьох етапів формувального експерименту.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досліджуваного особистісного утворення в студентів експериментальної та контрольної груп дозволив говорити про ефективність розробленої та запровадженої в навчально-виховний процес методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Сучасний етап розвитку освітньої галузі в Україні зумовлений процесами інтеграції до європейського освітнього і культурного простору. Він позначається перетвореннями і змінами її фундаментальних засад на концептуальному рівні, гуманістичним характером, пріоритетністю загальнолюдських і національних цінностей, ствердженням особистісно-орієнтованого підходу, що забезпечує розкриття перед людиною цілісної й гармонійної картини світу з відображенням в ній явищ культури. У зв'язку з цим суттєво актуалізується роль музичного мистецтва як універсального засобу формування світоглядних уявлень, духовно-естетичних цінностей, емоційно-чутливої сфери та творчих здібностей особистості. Означені реформаційні процеси в контексті сучасних вимог щодо підготовки фахівців з музичної освітньої галузі вимагають нового погляду на проблему суспільної значущості професії вчителя музики, вияву його просвітницького обов'язку як джерела духовного зростання суспільства.

У результаті проведеного дослідження з формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики були сформульовані наступні висновки:

1. Аналіз філософської і науково-педагогічної літератури дозволив конкретизувати поняття “просвітництво”, а звернення до витоків педагогічної думки дало змогу розглядати його як феномен педагогічної діяльності, очевидну даність професії вчителя, його суспільно значуще професійне покликання. Змістовий аналіз просвітницької роботи вчителя музики в загальноосвітній школі дозволив виділити її специфічні риси. Серед них: музично-вербальна комунікація, зумовлена використанням суто музичних засобів виховного впливу; синкретичність, яка полягає в органічному переплетінні рис багатьох професій та в одночасному впливі (на слуховому, зоровому, вербальному, інтелектуальному, емоційному рівнях) на учнівський процес сприймання музики; умови реалізації просвітницької роботи вчителя музики (публічність, сценічність, масштабність, позаурочний час проведення); певні форми організації, які сприяють налагодженню близького

емоційного контакту зі слухачами, спонукаючи до більш вільного висловлювання думок і почуттів.

2. Проведений аналіз різних наукових підходів до визначення категорії “досвід” та врахування особливостей музично-просвітницької діяльності дає змогу визначити **досвід музично-просвітницької діяльності** як складне інтегративне особистісне утворення, що відображає певний художньо-естетичний рівень розвитку особистості і виступає процесом та результатом її свідомої, цілеспрямованої взаємодії з учнівською молоддю з метою розповсюдження музично-естетичних знань, популяризації високохудожніх зразків світової музичної культури, активізації учнівського духовного потенціалу. Дане особистісне утворення складається з когнітивно-орієнтаційного (включає уявлення про музичне просвітництво, просвітницьку діяльність вчителя музики і сприяє розумінню щодо її здійснення), діяльнісно-емпіричного (передбачає практичну реалізацію музично-просвітницької діяльності), креативно-праксеологічного (забезпечує виконання означеної діяльності на новому творчому рівні), рефлексійно-аксіологічного (зумовлює відношення до її виконання і отриманих результатів) структурних компонентів.

3. Критеріями та показниками сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики визначено : **ступінь музично-просвітницької компетентності** (показники: інтерес та наявність мотиваційної цілеспрямованості до створення різних форм музичного просвітництва, наявність комплексу знань щодо створення сценарію музично-просвітницького заходу та особливостей його реалізації, здатність до систематизації і інтеграції навчального матеріалу та орієнтації в сучасних проблемах музичного просвітництва); **міра дієдатності до поліфункціонального використання знань музично-просвітницького напрямку** (показники: спроможність використовувати музичні знання для створення різних дієвих форм просвітництва, наявність комплексу умінь та навичок щодо розробки і реалізації музично-просвітницького заходу, здатність керувати комунікативним процесом та власним психологічним станом в умовах публічного виступу перед слухачською аудиторією); **ступінь прояву праксеологічних умінь як інтегрованої**

здатності до музично-просвітницької творчості (показники: здатність до модернізації історично зумовлених методів та принципів музично-просвітницької діяльності, спроможність генерувати оригінальні ідеї та втілювати їх в сценарії музично-просвітницького заходу, komponувати, моделювати і варіювати його зміст у відповідності з культурним рівнем аудиторії, наявність художньо-виконавських якостей та володіння прийомами педагогічної імпровізації); *рівень фахової самореалізації студентів у процесі музично-просвітницької комунікації* (показниками: усвідомлення значущості музично-просвітницької роботи в професії вчителя музики та здатність до самопізнання й усвідомлення себе майбутнім музикантом-просвітником, наявність бажання і наміру досягти успіху в музично-просвітницькій справі, здатність оцінювати, надавати власні судження творам музичного мистецтва й мистецьким явищам).

4. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити вихідний рівень сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності в студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів та виявити існуючі проблеми його формування, а саме: відсутність в системі підготовки вчителів музики окремо визначеної дисципліни з даного напрямку роботи, що призводить до обмеженості, розрізненості і недостатності знань з основ музично-просвітницької роботи майбутнього вчителя музики, методики її здійснення; не приділяється належна увага розвитку специфічно просвітницьких умінь та навичок, про що свідчать такі негативні моменти у виступах студентів як боязкість шкільної слухацької аудиторії, труднощі із налагодженням діалогічної комунікації, нездатність до емоційно-виразної розмови, наявність недоліків мовної культури, відсутність імпровізаційних моментів; відсутність в значній кількості студентів усвідомлення себе майбутнім популяризатором музичного мистецтва.

5. Переважна більшість низьких показників сформованості досвіду музично-просвітницької діяльності в студентів підтвердили актуальність досліджуваної проблеми та зумовили теоретичне обґрунтування і розробку організаційно-методичної моделі формування даного досвіду.

Розроблена організаційно-методична модель включає мету (розширення та удосконалення теоретичної і практичної підготовки, набуття нових особистісно-ціннісних смислів, творча реалізація в сфері музичного просвітництва), завдання (поглибити знання та удосконалити вміння, необхідні для успішної реалізації на ниві музичного просвітництва, формування емоційно позитивного ставлення до майбутнього просвітницького обов'язку), педагогічні умови (реалізація комплексного, діяльнісного та індивідуально-диференційного підходів; стимулювання мотивації, інтересу до музично-просвітницької роботи; організація навчально-вихованого процесу з орієнтацією на усвідомлення студентами себе в ролі продовжувача традицій музичного просвітництва), принципи (врахування наявного навчального процесу, етапної домінанти, введення алгоритму успішності, міждисциплінарних зв'язків, активності та самостійності студентів у пошуку знань), етапи (мобілізаційний, технологічний, конструктивний, синтезуючий), методи (педагогічного моделювання, творчого проектування; музичних порівнянь і аналогій, інтерпретаційні, демонстрації, візуалізації та ін.), форми роботи (індивідуальна робота в класі основного музичного інструменту; групова робота в дискусійних клубах, «круглих столах»; організація спецкурсу «Музично-просвітницька діяльність учителя музики», практикуму, «Творчої лабораторії», тематичних форумів) та педагогічний результат, що зумовлюється вирішенням поставлених завдань.

6. Експериментальна перевірка методики формування досвіду музично-просвітницької діяльності вчителя музики відбувалася протягом чотирьох етапів (*мобілізаційного, технологічного, конструктивного, синтезуючого*), кожен з яких характеризувався наявністю певної домінанти, яка зумовлювала стратегією, завдання та відповідні методи роботи. Програма формувального експерименту реалізовувалася під час індивідуальних занять з основного музичного інструменту; під час проходження студентами педагогічної практики; в рамках спецкурсу «Музично-просвітницька діяльність вчителя музики», практикуму та під час роботи в створеній «Творчій лабораторії музиканта-просвітника» за допомогою відповідних методів.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку формування досліджуваного феномену в експериментальній групі порівняно з контрольною, що доказує ефективність запропонованої методики.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспектива подальших досліджень передбачає вивчення таких питань як застосування сучасних технологій в музично-просвітницькій роботі вчителя музики загальноосвітньої школи, музично-просвітницька діяльність як засіб соціального виховання студентів факультетів мистецтв, творча самореалізація студентів в процесі здійснення музично-просвітницької діяльності, феномен просвітництва в професійній підготовці вчителя музики.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бланк для оцінення виступу студентів експертною комісією

І.П.Б студента _____

№	Критерії якості проведення музичної бесіди	Оцінка в балах
1.	Врахування специфіки та особливостей аудиторії, виховна спрямованість бесіди:	
	Критерій слабо реалізований	2
	В окремих положеннях, прикладах, приведених в бесіді, можливо простежити орієнтацію на дану аудиторію та виховну спрямованість. Однак в цілому в ній привалює інформативна сторона викладення матеріалу	3
	В бесіді вирішуються виховні задачі. Вона спрямована на дану аудиторію, але ще не в повній мірі врахований характер діяльності, вік і специфічні інтереси слухачів	4
	Бесіді властива чітко виражена виховна спрямованість. Її зміст органічно пов'язаний із життєвим досвідом, віковою специфікою та особливостями аудиторії	5
2.	Ступінь вільності володіння матеріалом бесіди:	
	Критерій слабо реалізований	2
	Бесіда виконується із активним використанням тексту. В окремих випадках відчувається скутість студента текстовим матеріалом. Музичні уривки виконуються невпевнено, із помилками	3
	Бесіда виконується із зоровою опорою на текст. При виконанні музичних уривків відчувається напруженість, невпевненість	4
	Цілком вільне проведення бесіди із виразним виконанням музичних уривків. В деяких випадках відчувається момент імпровізації як прояв найбільш високого рівня творчої роботи з аудиторією	5
3.	Емоційність проведення бесіди:	
	Критерій слабо реалізований	2
	Окремі моменти бесіди були емоційними, що призводило до підвищення активності її сприймання	3
	В більшості основних положень бесіди студент проявляв емоційну активність, підсилюючи виховну дію свого виступу на слухачів	4
	В процесі проведення бесіди студент вміло використовував емоційність як засіб переконливості і підвищення	

	ефективності свого виступу. Бесіда виконувалась живо і захоплено; яскравим та експресивним викладенням студент зумів утримати увагу та викликати співпереживання аудиторії	5
4.	Контакт з аудиторією та інтерес слухачів до бесіди:	
	Критерій слабо реалізований	2
	Слабкий контакт з аудиторією, стійкого інтересу слухачів не спостерігається	3
	Студент використовує зворотній зв'язок з аудиторією і реагує на поведінку слухачів. Більшість бесіди прослухана з інтересом	4
	Студент добув оптимального контакту та взаємодії з аудиторією. Бесіда викликала глибокий активний і стійкий інтерес слухачів	5
5.	Культура і техніка мови:	
	Критерій слабо реалізований	2
	Мова студента в цілому відповідає вимогам, нормам, але в ній були допущені деякі погрішності (невірний наголос, слова-паразити, невдало побудовані речення, незрозуміла аудиторії термінологія)	3
	Мову студента характеризує правильність використання граматичних норм, слововживання та вимови, стислість та доступність	4
	Мова студента не тільки повністю відповідає вимогам норми, але й відрізнялась виразністю, ясністю висловів, багатством інтонації, оригінальністю та високою художністю,	5
6.	Стилістична, смислова, емоційна відповідність тексту бесіди і музичних уривків	
	Критерій слабо реалізований	2
	Більшість музичних уривків не мають стилістичної та емоційної відповідності із текстом, що призводить до розбіжності мовних і музичних характеристик образу.	3
	Дотримана стилістична відповідність, але деякі музичні уривки за емоційним, смисловим наповненням на відповідають вербальним характеристикам, руйнуючи цілісність образу	4
	Музичні уривки відповідають стилістичній та смисловій наповненості тексту. Вони органічно продовжують вербальні характеристики, відтворюючи і збагачуючи емоційну лінію розповіді, що сприяє максимальній реалізації мети бесіди	5

Додаток Б

Перелік суджень для ранжування

Музичне просвітництво для мене є механізмом підвищення музичної культури суспільства	+3+2+1 0 -1-2-3	Я не вважаю, що музичне просвітництво якимось чином впливає на розвиток суспільства
Я усвідомлюю значення здійснення музично-просвітницької роботи в ЗОШ	+3+2+1 0 -1-2-3	Я не бачу сенсу у здійсненні музично-просвітницької роботи в ЗОШ
Проведення музично-просвітницьких заходів в ЗОШ позитивно позначається на духовній культурі учнів	+3+2+1 0 -1-2-3	Музично-просвітницька робота в ЗОШ не дає ніяких змін в загальнокультурному розвитку учнів
Просвітницька робота вчителя музики – додаткова можливість розкривати перед учнями прекрасний світ музики	+3+2+1 0 -1-2-3	Просвітницька робота вчителя музики – марне забирання вільного часу учнів
Музично-просвітницька діяльність – гарний спосіб творчого самовираження для вчителя музики	+3+2+1 0 -1-2-3	Музично-просвітницька діяльність – лише небажаний обов'язок до професії вчителя музики
До свого майбутнього просвітницького обов'язку я відношусь із захватом	+3+2+1 0 -1-2-3	Я байдужий щодо свого майбутнього просвітницького обов'язку
Я відчуваю потребу в обговоренні різних мистецьких подій з друзями	+3+2+1 0 -1-2-3	Новинки мистецького життя не привід для спілкування із друзями
У мене є бажання ділитись власними почуттями від почутого музичного твору	+3+2+1 0 -1-2-3	У мене немає потреби ділитись з іншими своїми музичними враженнями
Мене приваблює перспектива проводити музично-просвітницькі заходи	+3+2+1 0 -1-2-3	Перспективу проведення музично-просвітницькі заходів я сприймаю без ентузіазму
Я чітко уявляю себе в ролі музиканта-просвітника	+3+2+1 0 -1-2-3	Я не бачу себе в ролі музиканта-просвітника

Додаток В

Анкета

1. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість спілкування з дітьми завдяки засобам музичного мистецтва так
2. Під час педагогічної практики в школі я демонструю музичні твори переважно в механічному записі, а не у власному виконанні ні
3. Мені подобається обговорювати з друзями особливості виконавського стилю різних музикантів так
4. Я віддаю перевагу готовій трактовці виконання, що пропонує педагог, тобто не прагну розширити свої знання про даний музичний твір ні
5. Під час педагогічної практики в ЗОШ я використовую будь-яку можливість для спілкування з дітьми на музичну тематику так
6. Я дуже хвилююсь під час публічного виступу, тому виступ забирає в мене багато сил ні
7. Я вивчаю багато музики самостійно так
8. Займаючись із педагогом, я рідко пропоную власний варіант трактовки музичного твору ні
9. Часто виконуючи або слухаючи музичний твір, я намагаюсь передати словами його зміст так
10. Мені подобається читати книги про музику ні
11. Мені подобається розповідати друзям різні історії про музикантів та музичні твори. Вони, як правило, слухають мене з інтересом так
12. Я вважаю, що знання з теорії та історії музики не менш важливі для музиканта, ніж добре виконання ні
13. Я розглядаю свою майбутню професію вчителя музики як можливість нести людям світло знань про високохудожнє музичне мистецтво так
14. У майбутній роботі мене більш приваблює виступи з лекціями і докладами, ніж робота, пов'язана із виконавством ні
15. Я вважаю, що яким би гарним не був музикант, перед його виступом слухача треба обов'язково підготувати до сприймання музики так
16. Для того, щоб бути гарним музикантом-виконавцем необов'язково вивчати культуру і мистецтво попередніх епох ні
17. Мені подобається процес виконання твору перед слухачами так
18. Якби була можливість взагалі відмовитись від гри перед слухацькою аудиторією, то охоче скористувався нею ні
19. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей частіше грати перед слухацькою аудиторією різного віку так
20. Я приймаю участь у концертах лише за ініціативи педагога ні

- | | |
|---|-----|
| 21. Мені подобаються публічні виступи | так |
| 22. На музичних заняттях під час педагогічної практики я роблю додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні | ні |
| 23. Я намагаюсь брати участь у концертах частіше за інших | так |
| 24. Вивчаючи твори художньої літератури, я нерідко розмірковую про те, якими музичними образами можна передати їхній зміст | ні |
| 25. Вивчаючи музичний твір, я намагаюсь прочитати про нього спеціальну літературу | так |
| 26. Мене цікавлять книги про видатних музикантів | ні |
| 27. Цікава інформація про створення музичних творів і життєвий шлях музикантів завжди цікавить мене | так |
| 28. Мені подобається обговорювати з друзями різні виконавські питання | ні |
| 29. Я високо ціную мистецтво міміки та жесту в професії педагога | так |
| 30. Окрім наставлянь педагога, я намагаюсь знайти власні прийоми подолання виконавських труднощів | ні |

Додаток Г

Вправи для звільнення фонаційних шляхів (за В. Шейновим)

«Стогін». Уявіть, що вам щось спричиняє біль або ви на когось скаржитесь. Вимовте звук «мммм...». Слідкуйте за диханням, звук збирайте та фокусуйте на кінчиках губ так, щоб відчувати їхню вібрацію.

«Колисанка». Уявіть, що вам треба заколисати дитину. Тихо промовляйте крізь зімкнуті уста: «ммм-ммм-ммм...ммм-ммм-ммм...». Музикайте рівно й спокійно, без різких звукових поштовхів, але не додавайте голосу. Дихання активне. Відчувайте звук не в горлі, а на кінчиках губ.

Тепер спробуйте в кінці кожного співзвуччя додавати голосний звук «а»: «ммм-ммм-ма.. ммм-ммм-ма...ммм-ммм-ма...». Голосна повинна нібито видуватися через губи, зібрані як для свисту.

«Радіограма». Спробуйте передати звуком, як азбукою Морзе сигнал. Налаштуйте свій передавач на потрібну хвилю й почніть відтворювати зумер: «мам-мам...мам-мам-мам...». Висота звуку як і в попередніх вправах має бути максимально органічною для вас. Нехай коротка голосна начебто проривається крізь безперервне звучання приголосної. Знову відсилайте свою радіограму, але тепер використовуйте всі голосні основного ряду, розташовані в порядку: «А», «Е», «О»,

«У», «И», «І». При цьому слід всі голосні навчитися збирати в одну точку, фокусуючи їх на кінчиках вуст.

«Перегук у лісі». Гукніть друзів, що знаходяться неподалік від вас: «Аа-ааа-аууу!». Нехай голос звучить неголосно, вільно, без напруження. Слідкуйте, щоб звуки «а» та «у» виникали на самому кінчику ледь зібраних вуст, а не в порожнині роту. Не дозволяйте голосним змінювати позицію («завалювати» звук у гортань), не допускайте горлового призвуку та придихання.

Вправи з розвитку правильного мовного дихання

«Насос». Станьте рівно. Зробіть уклон уперед та візьміться за рукоятку уявленого автомобільного насосу. Почніть качати повітря: випрямляючись, робіть вдих, а нахиляючись – видих. Пізніше повторіть теж саме, але зі звуком «ффффуу!..ффффуу!..ффффуу!..». Не поспішайте, випрямляючись, встигайте зробити максимально глибокий вдих. Кількість наклонів сягає 4-5 раз.

«Пила». Візьміться вдвох за руки хрест-нахрест. Праві руки – це пила, ліві – брусок дерева. Один із учасників тягне «пилу» на себе, промовляючи на активному видиху «зззз...» (рахунок «раз»), інший – зі звуком «сссс...» (рахунок «два»). «Пиляти» потрібно енергійно, весело, слідкуючи за рівномірним диханням.

«Ввічливий поклін». 1) Підніміться навшпиньки, руки у сторони (вдих). 2) Неспішно нахиляйтесь уперед, поступово зводячи руки й стискаючи їх по-східному до грудей. Під час цього вимовляйте, розтягнуте на звуці «с», слово «ззддрассссссссссте!» (рос.). Останні слог («те!») слід вимовляти голосно, чітко, притримуючи для цього значну порцію повітря.

«Свічка». Уявіть свічку, що знаходиться на невеликій відстані від вас. 1) Спробуйте одним енергійним поштовхом повітря її загасити: «Пфффф-ф!». Слідкуйте, щоб м'язи шії й плечового поясу не напружувались. Видох повинен бути чітко сфокусований. 2) Почніть обережно дути на полум'я свічки, «відхиліть» його до горизонтального положення й утримуйте протягом декількох секунд. Тепер, відхиливши полум'я, сильним поштовхом повітря загасіть його.

«Трубач». Притисніть до губ кулак (уявлений мундштук труби) й, видуваючи повітря, протрубіть (без звуку) будь-який бадьорий мотив. Слідкуйте, щоб вдих був глибоким, а видох енергійним. Моменти, на які потрібно звернути увагу, виконуючи вправу: а) глибокий, енергійний, короткий вдих через ніс; б) рівномірний, активний видих; в) «фіксація» видиху на кінчиках ледь зібраних (як для свисту) губ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева – М. : ИЦ Академия, 2004. – 336с.
2. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Н. В. Морозова, Е. В. Николаева. – М. : ИЦ Академия, 2006. – 348с.
3. Агитация искусством. Книга-альбом / [сост. В. Я. Шмитков, В. А. Зверев]. – М. : Молодая гвардия, 1977. – 112с.
4. Адамов Е. А. Интерес к лекции. Как его вызвать и поддерживать / Е. А. Адамов. – М. : Знание, 1981. – 30с.
5. Адамов Е. А. Пропагандисту об ораторском искусстве / Е. А. Адамов. – М. : Моск. раб., 1983. – 160с.
6. Аксенов В. Искусство художественного слова / Всеволод Аксенов. – М. : Искусство, 1954. – 163с.
7. Активные формы обучения лекторскому мастерству: семинары, практикумы, деловые игры / [сост. А. С. Логинова]. – Вып.2. – М., 1989. – 53с.
8. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : Владос, 2000. – 336с.
9. Амонашвілі Ш. О. Істина школи / Ш. О. Амонашвілі. – К. : СПД А. М. Богданова, 2005. – 72с.
10. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224с.
11. Апраксина О. А. Валентина Николаевна Шацкая. Очерк жизни и творчества / О. А. Апраксина. – М., 1972 – 176с.
12. Апресян Г. З. Ораторское искусство / Г. З. Апресян. – М. : Из-во МГУ, 1969. – 160с.
13. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111с.
14. Асафьев Б. В. Вопросы музыки в школе : [сб. статей] / Б. В. Асафьев. – Л., 1926.

15. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – [2-е изд.]. – Л. : Музыка, 1973. – 144с.
16. Аушева И. У. Формирование просветительской направленности учебного процесса в фортепианном классе музыкально-педагогического факультета : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Аушева И. У. – М., 1990. – 16 с.
17. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення: навч. посібник для студ-в ун-тів / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 231с.
18. Бадмаев Б. Ц. Выступление, беседа – всегда общение / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Моск. раб., 1983. – 78с.
19. Бадмаев Б. Ц. Психология и педагогика в партийной пропаганде / Б. Ц. Бадмаев. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : Политиздат, 1985. – 223с.
20. Баренбойм Л. А. За полвека : Очерки, статьи, материалы / Л. А. Баренбойм. – Л. : Сов. композ., 1989. – 365с.
21. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. - 424с.
22. Бернстайн Л. Концерты для молодежи / Л. Бернстайн; [пер. с англ. Е. Ф. Бронфил]. – Л. : Сов. композ., 1990. – 232с.
23. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления / И. Д. Бех. – Ровно : РИО управления по печати, 1991. — 146с.
24. Болгарський А. Г. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: Навч.-метод. посібник для студ. пед. унів-в / А. Г. Болгарський, Т. О. Бодрова. – К. : НПУ ім. М.Драгоманова, 2008. – 130с.
25. Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л. Л. Бочкарев // Вопросы психологии. – М., 1975. – №1. – С. 68-79.
26. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 352с.
27. Брылин Б. А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга / Б. А. Брылин. – К. : КНУКиИ, 2002. – 204с.

28. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – М., 1968. – 268с.
29. Булатов М. А. Немецкая классическая философия. Ч.1. Кант, Фихте, Шеллинг / М. А. Булатов. – К. : Стилос, 2003 – 322с.
30. Булатов М. А. Немецкая классическая философия. Ч.2. Гегель, Фейербах / М. А. Булатов. – К. : Стилос, 2006 – 544с.
31. Буслова Е. В. Общественно-просветительская деятельность как средство социального воспитания студентов музыкально-педагогического факультета: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Викторовна Буслова. – Кострома, 2005 – 223с.
32. Бычков Ю. Н. Социокультурные аспекты истории музыкальной педагогики [Электронный ресурс] / Ю. Н. Бычков – Режим доступа к кн.: http://yuri317.narod.ru/ped/imp_03.htm.
33. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1967. – 415с.
34. Воловик А. Педагогіка дозвілля: Підручник / А. Воловик, В. Воловик. – Харків : ХДАК, 1999. – 332с.
35. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576с.
36. Гегель Г. В.Ф. Феноменологія духу / Г. В. Гегель; [пер. П. Тарашук]. – К. : Основи, 2004. – 548с.
37. Гегель Г. В. Энциклопедия философских наук / Г. В. Гегель [ред. Е. П. Ситковский]. – М. : Мысль, 1974.
Т.3: Философия духа – 1977. – 471с.
38. Гельвеций К. А. Сочинения. В 2-х томах / К. А. Гельвеций [пер., сост., общ. ред. и вступ. ст. Х. Н. Момджяна, примеч. М. Н. Делограмматика]. Т.1. – М. : Мысль, 1073. – 647с.
39. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М. : Музгиз, 1961. – 223с.
40. Гоголь Н. В. Просвещение / Н. В. Гоголь // Собр. Соч. в 7 т.

- Т.6: Статті. – М. : Худ. л-ра, 1978. – С.248-251.
41. Гончаров Н. С. Массовое музыкальное просвещение детей и юношества в СССР / Н. С. Гончаров. – М. : Музыка, 1970. -24с.
 42. Горальський А. Теорія творчості / Анджей Горальський; [переклад Олега Гірного]. – Л.: Каменяр; Warszawa: UN IVERSITAS PEOIVIVA, 2002. – 144с.
 43. Горда М. С. Формування творчої особистості вчителя / М. С. Горда. – Чернівці : Рута, 2000. – 56с.
 44. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144с.
 45. Гризоглазова Т. І. Формування морального досвіду молодших школярів засобами музичної казки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія музичного навчання» / Т. І. Гризоглазова. – К., 1994. – 20 с.
 46. Гринштейн С. Очерки по истории фортепианной педагогики / С. Гринштейн. – С-Пб., 1996. – 200с.
 47. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. –М. : Просвещение, 1969. – 77с.
 48. Гузій Н. В. Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності. Методичні рекомендації / Н. В. Гузій. – К., 2007. – 24с.
 49. Гумінська О. О. Практична спрямованість професійної підготовки учителя музики: метод. посібник [для студентів-практикантів муз-пед. фак.] / О. О. Гумінська, І. Ф. Пелячик. – Рівне : РДПІ, 1999. – 101с.
 50. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В .В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544с.
 51. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. Изд. 2-е, испр., Т.3 – М.,1955. – С.508.
 52. Дидро Д. Избранные произведения / Дени Дидро. – М. – Л. : Гослитиздат, 1951. – 410с.
 53. Дитина і світ музики. Програма і методичні рекомендації [упор. С. І. Науменко]. – К., 1993. – 109с. (Мініст-во освіти України, інститут системних досліджень).

54. Дмитриева Л. Г. Методика музикального виховання в школі / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1969. – 207с.
55. Должанский А. Н. Избранные статьи / А. Н. Должанский. – Л. : Изд. Музыка, Ленинградское отделение, 1973. – 216с.
56. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2008. – 124с.
57. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : дис. ...док. пед. наук / В. І. Дряпіка. – К., 1997. – 399с.
58. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навч. посібник / В. І. Дряпіка. – К. – Кіровоград, Ужгород : Ліра, 2000. – 228с.
59. Дуков Е. В. Музыкальная пропаганда в СССР: состояние и перспективы: учеб. пособие / Е. В. Дуков. – М., 1989. – 107с.
60. Дуков Е. В. О лекторской практике / Е. В. Дуков // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып.3. – М. : Музыка, 1981. – С.193-202.
61. Дьюи Дж. Реконструкция в философии / Дж. Дьюи [пер. с англ. М. Занадворов, М. Шишков]. – М. : Логос, 2011. – 168с.
62. Евсеева Т. И. Вопросы просветительства в вузовском музыкально-педагогическом образовании / Т. И. Евсеева. – М., 1993. – 12с.
63. Естетичний досвід вчителя : Теорія і практика : монографія колективна / М. А. Антонець, Б. А. Брилін, В. Л. Бриліна, В. Г. Бутенко та ін. – Херсон : УНДІ естетичної освіти, 1997. – 214с.
64. Етимологічний словник української мови: У 7т. [гол. ред. О. С. Мельничук]. – К. : Наук. Думка, 1983.
Т.4. : Н-П / Уклад. : Р.В. Болдирєв та ін. : Ред. тому : В. Т. Коломієць, В. Г. Склярєнко. – К., 2003. – 656с.

65. Жарков А. Д. Организация культурно-просветительской работы : учеб.пособие для студентов ин-тов культуры / А. Д. Жарков. – М. : Просвещение, 1989. – 237с.
66. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх вчителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тетяна Володимирівна Жигінас. – К., 2007. – 220с.
67. Завадская Т. Н. Формирование музыкально-эстетического опыта младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Николаевна Завадская. – К., 1993. — 195 с.
68. Зарва В. А. Просвітницькі тенденції в російській та українській прозі 60-80-х рр. ХІХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : 10.01.05 «Порівняльне літературознавство» / В. А. Зарва. – К., 2005, – 24с.
69. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384с.
70. Зимняя И. А. Психологические основы лекционной пропаганды / И. А. Зимняя. – М. : Знание, 1981. – 64с.
71. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 176с.
72. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць – К., 2003. – С.15-30
73. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 302с.
74. Иванов В. П. Человеческая деятельность. Познание. Искусство / В. П. Иванов. – К. : «Наукова думка»,1977. – 252с.
75. Истошин И. Ю. Ценностные ориентации в личностной системе регуляции поведения / И. Ю. Истошин // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М. : Наука, 1979. – С. 252 – 267.

76. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1981. – 192с.
77. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке / Д. Б. Кабалевский. – Изд. 3-е, испр. – М. : Просвещение, 1989. – 191с.
78. Кабалевский Д. Б. Ровесники: Беседы о музыке для юношества / Д. Б. Кабалевский. – М. : Музыка, 1987. – 124с.
79. Кабалевский Д. Б. Сила искусства / Д. Б. Кабалевский. – М. : Молодая гвардия, 1984. – 80с.
80. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315с.
81. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328с.
82. Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя : учеб. пособие для вузов / Л. М. Кадыцин. – М. : Высшая школа, 1990. – 303с.
83. Каменский З. А. Философские идеи русского Просвещения / З. А. Каменский. – М. : Мысль, 1971. – 396с.
84. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс : Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Чечено-Ингушское кн. изд-во, 1976. – 285с.
85. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190с.
86. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144с.
87. Капська А. Й. Основні закономірності художньо-естетичного виховання учнівської молоді / А. Й. Капська // Нові технології вих-ня : зб. наук. статей [відп. ред. С. В. Кириленко]. – К. : ІСДО. – 1995. – С.96-104.
88. Кириллова Л. В. Гуманистические идеи в педагогическом наследии французских просветителей, их реализация в учебно-воспитательном процессе :

- дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Любовь Витальевна Кириллова. – Чебоксары, 2000 – 190с.
89. Клубоведение : учеб. пособие для ин-тов культуры, искусств и фак. культ.-просвет. работы пед. ин-тов [под ред. С. Н. Иконниковой, В. И. Чепелева]. – М. : Просвещение, 1979. – 397с.
90. Клубоведение. Учебное пособие для культ.-просвет. фак-тов ин-тов культуры [под ред. В. А. Ковшарова, Н. П. Скрыпнева и др.]. – М.: Просвещение, 1972. – 318с.
91. Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М., 1963. – 200с.
92. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Дону: Издат. центр «МарТ», 2005. – 448с.
93. Кожевнікова Л. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Василівна Кожевнікова. – К., 2003. – 194с.
94. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова [под. ред. В. А. Сластенина] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 336с.
95. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К. : Видавниче тов-во «Школяр», 1997. – 149с.
96. Корнеев П. В. Жизненный опыт личности / П. В. Корнеев. – М. : Политиздат, 1985. – 128с.
97. Короткий тлумачний словник з української мови [під ред. Д. Г. Гринчишина]. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Рад. школа, 1989. – 609с.
98. Корто А. О фортепианном искусстве / А. Корто. – М. : Музыка. – 364с.
99. Коссак Г. М. Формування особистісного досвіду старшокласників у навчально-виховному процесі ЗОШ : дис. ... канд. пед. наук / Г. М. Коссак. – Львів, 2005. – 226с.

100. Красюк Е. С. Влияние античности на историческую мысль Английского просвещения : дис... канд. ист. наук: спец. 07.00.02 / Е.С. Красюк. – Донецк, 2004. – 240с.
101. Краткий педагогический словарь пропагандиста [под общ. ред. М. М. Кондакова, сост. М. Н. Колманова, В. С. Суров]. – 2-е изд., доп. и дораб. – М. : Политиздат, 1983. – 48с.
102. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528с.
103. Крицький В. М. Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами : метод. реком. для самостійної роботи студ. муз. фак.-в / В. М. Крицький. – Ніжин : видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2004. – 20с.
104. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях : сб. научн. трудов [под. ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева]. – М. : НИИ общ. пед. АПН СССР, 1980. – С.82-117.
105. Курышев Е. В. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки : учеб. пособие / Е. В. Курышев. – К. : КГПИ, 1989. – 76с.
106. Лактіонов О. М. Структурнодинамічна організація індивідуального досвіду : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.01 / О. М. Лактіонов. – К., 2000. – 36с.
107. Леонтьев А. А. Психологические особенности деятельности лектора / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1981. – 80с.
108. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособ. для студ. и психологов / А. А. Леонтьев. – Тарту : ТГУ, 1974. – 219с.
109. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186с.
110. Лисенко Я. О. Радянські просвітницькі технології 50-70-х рр. ХХ ст. в контексті українських культурних традицій (на матеріалі Дніпропетровщини) : автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня канд.мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Я. О. Лисенко. – К., 2009. – 19с.
111. Локк Д. Педагогические сочинения / Д. Локк. – М. : Учпедгиз, - 1939.- 360с.
112. Лялюк І. М. Формування індивідуального досвіду роз'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І. М. Лялюк. – К., 2002 – 20с.
113. Макаренко А. С. Пед. соч. в 8 т. Т.5./ А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 588с.
114. Маркичева Т. Б. Мастерство публичного выступления : учебн. пособие / Т. Б. Маркичева, Е. А. Ножин. – М. : Знание. – 1989. – 175с.
115. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990
116. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М.,1983
117. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу [пер. с англ. А. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 640с.
118. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – К.: Вид-во «Пед. думка», 2001. – №1. – С.2-5.
119. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 256с.
120. Медвідь. Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посібник / Л. А. Медвідь. – К. : «Вікар», 2003. – 335с.
121. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики як педагогічна проблема / О. П. Мельник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К: НПУ, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 108-113.
122. Мельник О. П. Досвід музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики. Аналіз існуючих підходів до визначення поняття / О. П. Мельник // Науковий часопис Національного педагогічного університету

- імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2010. – Вип.9 (14).– С.46-50.
123. Мельник О. П. Музичне просвітництво як суспільно значуща складова роботи педагога-музиканта / О. П. Мельник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб.наук. праць. – К: НПУ, 2011 – Вип. 11 (16). – С. 49-53.
124. Мельник О. П. До проблеми визначення структурних компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики / О. П. Мельник // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка. – 2011. – №3(13). – С.364-371.
125. Мельник О. П. Філософсько-педагогічні аспекти феномену Просвітництва / О. П. Мельник // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. статей / ред. кол. : І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. – Мелітополь. – 2011. – Вип.6. – С.325-331.
126. Мінаков М. А. Історія поняття досвіду: Монографія / М. А. Мінаков. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2007. – 380с.
127. Митус И. В. Психолого-педагогические основы подготовки будущего учителя музыки к музыкальному просвительству : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ирина Викторовна Митус. – Майкоп, 2004 – 227с.
128. Мистецтво живого слова: Метод. реком. для керівника шкільного гуртка худ. слова [уклад. А. Й. Капська]. – К., 1993. - 52с.
129. Могилей І. В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. В. Могилей. – Х., 2000. – 18с.
130. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 304с.
131. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов [под ред. В. А. Сластенина] / А. В. Мудрик. – 4-е изд., доп. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 200с.

132. Музыка в школе. – М., Изд. АПН РСФСР, 1963. – 168с.
133. Музыка в начальных классах : метод. пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейзер, Т. Е. Вендрова и др.; научн. рук. Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1985. – 140с.
134. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др. [под ред. Л. В. Школяр]. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 232с.
135. Музыкально-педагогическая подготовка учителя : сб. статей [ред. О. А. Апраксина]. – М. : 1970. – 168с.
136. Найденов Б. С. Методика выразительного чтения : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. №2101 / Б. С. Найденов. – М. : Просвещение, 1985. – 208с.
137. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383с.
138. Наливайко Д. С. Искусство : направления, течения, стили / Д. С. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1985. – 365с.
139. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Шкільний світ. – К., 2001 – №7 – С.2-6.
140. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : Заметки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 300с.
141. Неменский Б. М. Изобразительное искусство и художественный труд : 1-4 кл. : Кн. для учителя / Б. М. Неменский, Н. Н. Фомина, Н. В. Гросул и др. – М. : Просвещение, 1991. – 192с.
142. Неменский Б. М. Мудрость красоты : О пробл. эстет. Воспитания : Кн. для учителя / Б. М. Неменский – 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Просвещение, 1987. – 253с.
143. Неменский Б. М. Распахни окно / Б. М. Неменский. – М. : Молодая гвардия, 1974. – 192с.
144. Неменский Б. М. Доверие / Б. М. Неменский. – М. : Молодая гвардия, 1984. – 168с.

145. Немыкина И. Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки : учеб. пособие / И. Н. Немыкина. – Свердловск, 1988. – 64с.
146. Николаева Е. Н. Музыкально-просветительская деятельность Л. Бернштейна / Е. Н. Николаева // Музыка в школе. – М., 2009. – №2. – С. 14-21.
147. Николаева Е. Н. Музыкально-просветительская деятельность Л. Бернштейна / Е. Н. Николаева // Музыка в школе. – М., 2009. – №3. – С. 21-29.
148. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд. М. М. Скакун, 1998 – 878с.
149. Ножин Е. А. Мастерство усного выступления / Е. А. Ножин. – 2-е изд., доп. - М. : Политиздат, 1982. – 256с.
150. Ножин Е. А. Основы советского ораторского искусства / Е. А. Ножин. – 2-е изд. перераб. – М. : Знание, 1981. – 350с.
151. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – изд. 18, стереотипное. – М. : «Русский язык», 1986. – 798с.
152. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді : монографія / О. М. Олексюк [відп. ред. Л. Г. Коваль]. – К. : КДІК, 1996. – 253с.
153. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264с.
154. Організація музичного виховання в школах і вузах України : метод. рекомендації для вчителів поч. класів, вчителів музики, керівників худ. студій, клубів та гуртків, студентів пед. та муз. – пед. факультів / [укл. О. П. Рудницька]. – К. : КДПІ, 1992. – 39с.
155. Організація роботи над музичною бесідою : метод. рекомендації / [укл. С. О. Феруз, І. О. Феруз]. – Мелітополь : МДПУ, 2007. – 36с.
156. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В. Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. — 263с.
157. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник [за заг. ред. О. П. Рудницької]. – К., 1988. – 182с.

158. Основы психологии и педагогики пропагандистской работы : учеб. пособие. – К. : Из-во полит. лит-ры Украины, 1988. – 236с.
159. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / О. М. Отич [за наук. ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752с.
160. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 144с.
161. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування / Вища і середня педагогічна освіта / Г. М. Падалка. – К. : Освіта, 1993. – 73с.
162. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. - 274с.
163. Панов Б. Т. Работа по стилистике при изучении синтаксиса / Б. Т. Панов. – М. : Просвещение, 1967. – 203с.
164. Панов В. Г. Чувственное, рациональное, опыт / В. Г. Панов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 258с.
165. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – 2-е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2005. – 112 с.
166. Панчевич Г. И. Искусство музыки / Г. И. Панчевич. – М. : Знание, 1987. – 112с.
167. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Ю Пащенко. – К.,2000. – 19с.
168. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. уч. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512с.
169. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля [перевод С. В. Меликовой и проф. С. А. Жебелева]. – Петроград : «Слово», 1916. – 103с.

170. Педагогическая культура учителя музыки с позиции системного подхода / [сост. И. А. Мухина]. – С-Пб., 1995. – Вып. 1. – 136с.
171. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : БРЭ. 2003. – 528с.
172. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров]. - Т.2. - М. : Сов.энциклоп., 1965. – 912с.
173. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349с.
174. Перевезенцев С. В. Русский выбор. Очерки национального самосознания / С. В. Перевезенцев. – М. : Русский Мирь, 2007. – 416с.
175. Петрова І. В. Культурно-дозвільна діяльність в клубних закладах (за матеріалами розвинених зарубіжних країн) / І. В. Петрова. – К., 1998. – 71с.
176. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для студ. средних и высших учебных заведений / В. И. Петрушин [зав. ред. Е. С. Ивашкина]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.
177. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф.на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / О. М. Пехота. – К., 1997. – 52с.
178. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255с.
179. Плешкова Н. И. Методические рекомендации по изучению музыкального материала школьной программы в процессе подготовки будущего учителя музыки / Н. И. Плешкова. – К. : РУМК ВСПО, 1982. – 65с.
180. Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения : меж вуз. сб. науч. трудов. – М. :МГЗПИ, 1991. – 112с.
181. Подготовка студентов муз.-пед .факультета к воспитательной работе в школе во внеурочное время : метод. рекоменд. / [сост. С. С. Горбенко, Г. В. Ковалюк]. – К., КГПИ, – 1990. – 32с.

182. Полякова И. А. Повышение эффективности подготовки студентов пед. институтов к музыкально-пропагандистской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Полякова. – К, 1991. – 305с.
183. Полякова І. О. Формування навичок музично-вербального спілкування в процесі підготовки студентів музичних факультетів до музично-просвітницької діяльності / І. О. Полякова // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. - №2. – С.80-83.
184. Помелова Е. В. Просветительство как социально-педагогический феномен / Е. В. Помелова // Философия, вера, духовность, истоки, позиция и тенденции развития / [под. ред. О. И. Кирикова]. – Кн.15. – Воронеж – Киров, 2008.
185. Програми та позаурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл : Музика – 1-4 класи [укл. О. Я. Ростовський, Р. О. Марченко, Л. О. Хлебнікова]. – К. : Перун, 1996. – 126с.
186. Проект програми з музики для середніх загальноосвітніх шкіл та позакласна робота з музики 1-4кл. [під ред. А. Г. Авдієвського, А. Г. Болгарського, І. М. Гадалової, З. Жовчака]. – К.: Освіта, 1991. – 71с.
187. Просветительская деятельность музыкальных школ и ее значение в эстетическом воспитании. – М., 1968. – 38с.
188. Пруднікова О. Педагогічне спілкування в музичній освіті як фактор професійного становлення викладачів виконавських класів / О. Пруднікова // Наук. Записки. Сер. Педагогіка / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2000. – Вип. 10. – С. 54-58.
189. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448с.
190. Психология : підручник для пед. вузів / [ред Г. С. Костюк]. – К., 1968. – 572с.
191. Психолого-педагогические проблемы общения / [под ред. А. А. Бодалёва]. – М. : АПН СССР, 1979. – 160с.
192. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. (в форме науч. докл.) доктора пед. наук / В. Г. Ражников. – М., 1993. – 69с.

193. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. – М., 1980. – 96с.
194. Разумный В. А. Клуб и культура общения : пособ. для клубных работников / В. А. Разумный. – М., 1989. – 92с.
195. Рейзенкинд Т. И. Взаимодействие искусств в подготовке педагогических кадров к художественно-просветительской деятельности : дис. ... доктора. пед. наук : спец. 13.00.05 / Татьяна Иосифовна Рейзенкинд. – М., 1998. – 539с.
196. Романовская М. Б. Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы : научно-метод. пособ. для повышения квалификации работников образования / М. Б. Романовская. – М. : АПКИПРО, 2002. – 32 с.
197. Российская педагогическая энциклопедия : В 2-х томах / [гл. ред. В. В. Давыдов]. Т.2. – Н-Я. – М. : Большая рос. энциклоп., 1993. – 608с.
198. Ростовський О. Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі: Метод. рекомендації / О. Я. Ростовський. – К., Рад. школа, 1989. – 69с.
199. Рубинштейн М. М. Эстетическое воспитание детей / М. М. Рубинштейн. – Изд. 3-е, исправл. – М., 1924. – 120с.
200. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне / О. П. Рудницька. – К. : Муз. Україна, 1983. – 112с.
201. Рудницька О. П. Запрошує «Музична вітальня» / О. П. Рудницька. – К., 1993. – 46с.
202. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної пед. освіти : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248с.
203. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360с.
204. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя : дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.02 / Оксана Петрівна Рудницька. – К., 1994. – 431с.
205. Русова С. Нова школа / Софія Русова. – Вид. 2-ге. – К. : Українська «школа», 1917. – 20с.

206. Русова. С. Позашкільна освіта / Софія Русова. – К., – 88с.
207. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У двох кн. / Софія Русова [за ред. Є. І. Коваленко]. Кн. 1.– К. : Либідь, 1997. – 272с.
208. Саврасова А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущего учителя в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анна Николаевна Саврасова. – С-Пб., 2006. – 168с.
209. Савшинский С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – Л. : Сов. композитор, 1961. – 271с.
210. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» / Г. Ф. Саїк. – К., 2000. – 19с.
211. Свирина Н. Г. Жизненный опыт ребенка / Н. Г. Свирина. – М., 2002
212. Селевко В. Г. Современные образовательные технологии / В. Г. Селевко. – М. : Высш.школа, 2002.
213. Семиченко В. А. Психология направленности : учебно-метод. пособие / В. А. Семиченко, А. М. Галус [под общей ред. В. А. Семиченко]. – Хмельницкий : ХГПИ, 2002. – 521с.
214. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практ. пособие для работ-в общеобразов. учрежд. / И. С. Сергеев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006. – 80 с.
215. Серёгин С. В. Психолого-педагогические аспекты подготовки студентов вузов культуры к художественно-просветительской деятельности : автореф. дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. В. Серёгин. – М.,1990. – 17с.
216. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие / В. В. Сериков [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Академия ИЦ, 2008. – 225с.
217. Сипченко І. В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед.наук. : 13.00.02 / І. В. Сипченко. – К., 1997. – 191с.

218. Скаткин М. Н. Изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта / М. Н. Скаткин. – М., 1977. – 156с.
219. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 95с.
220. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 206с.
221. Скуратова Э. Н. Формирование готовности студентов консерватории к музыкально-пропагандистской деятельности : автореф. на соискание уч. степени канд. пед наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Э. Н. Скуратова. – Мн., 1990. – 15с.
222. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Слостёнин. – М. : Просвещение, 1976. – 158с.
223. Сохор А. М. Эстетическое воспитание в советской школе : учебно-метод. пособ. для студ. ин-та / А. М. Сохор. – Ульяновск, 1962. – 49с.
224. Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки / А. Н. Сохор. – Изд. 2-е, доп. – Л. : Музика, 1975. – 62с.
225. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : сб. статей / А. Н. Сохор. – Л. : Совет. композитор, 1980. – 296с.
226. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / [уклад. В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.]. – К. : Український центр духовної культури, 1998. – 736с.
227. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский // Собр. Соч. в 3-х томах. – М. : Педагогика, 1981. Т. 3. – 1981. – 179с.
228. Сухомлинський В. О. Сто порад учителяві / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 310с.
229. Галызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Галызина // Вестник высшей школы. – К., 1986. – №3. – С.10-14.

230. Талызина Н. Ф. Пропаганда психолого-педагогических знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : О-во «Знание» РСФСР, 1986. – 48с.
231. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. – Л. : АПН РСФСР, 1947. – 334с.
232. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. Ю. Теплова. – К., 2005. – 20с.
233. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста / Е. М. Тимакин. – М. :Сов. композитор, 1984. – 126с.
234. Тихомирова Н. Ф. Основы общей и музыкально-педагогической психологи : учеб. пособие для высш. учеб. заведений культуры и искусств III-IV уровней аккредитации / Н. Ф. Тихомирова, П. П. Скляр. – Луганск : Глобус, 2004. – 271с.
235. Тихонов А. С. Метод творческого проектирования / А. С. Тихонов. – Екатеринбург : Уральский мастер, 1999.
236. Ушинский К. Д. Воспитание человека : Избранное / К. Д. Ушинский. – М. : Изд. дом «Карапуз», 2000. – 256с.
237. Фейнберг С. Пианизм как искусство / С. Фейнберг. – М. : Классика-XXI, 2001. – 340с.
238. Феруз І. О. Музичні бесіди : навч. посібник / І. О. Феруз. – Мелітополь : МДПУ, 2008. – 108с.
239. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова].– 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – 590с.
240. Философская энциклопедия / [гл. ред. Ф. В. Константинов]. – М. : Из-во Сов. энциклопедия, 1965. – 590с.
241. Философия : Энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. – М. : Гардарики, 2004. – 1027с.
242. Философский энциклопедический словарь / [редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – 2-е узд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815с.

243. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / Мартин Хайдеггер // Время и бытие. – М., 1993. – 420с.
244. Халикова Г. А. Подготовка студентов муз.-пед. факультета к организации внеклассной музыкально-пропагандистской работе : автореф. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения» / Г. А. Халикова. – Ташкент, 1972. – 18с.
245. Хлебик С. Р. Формирование нравственно-эстетического опыта младших школьников средствами искусства : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Р. Хлебик. – К., 1992. – 227 с.
246. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. В. Хлебнікова. – К., 2001. – 22с.
247. Хоркхаймер М. В. Понятие просвещения / М. Хоркхаймер, Т. В. Адорно // Диалектика просвещения. Философские фрагменты. – М., С-Пб., 1997. – С.16-60.
248. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе : учеб. пособие / [сост. О. А. Апраксина]. – М. : Просвещение, 1987. – 272с.
249. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа : проблемы психологии творчества / Г. М. Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1988. – 384с.
250. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения / Г. М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 374с.
251. Цыпин Г. М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано : учеб. пособие / Г. М. Цыпин. – М., 1975. – 106с.
252. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200с.
253. Шацкая В. Н. Очерк жизни и творчества / В. Н. Шацкая [сост. О. А. Апраксина]. – М. : Политиздат, 1972. – 64с.
254. Шацкая В. Н. Музыка в школе / В. Н. Шацкая. – М. : АПН, 1963. – 166с.

255. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олена Леонідівна Шевнюк. – К., 1995. – 202с.
256. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков / А. А. Шмидт-Шкловская. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1985. – 70 с.
257. Шоню П. Цивилизация Просвещения / Пьер Шоню [пер. с фр. И. Чткина; ред. В. Харитонов]. – Екатеринбург : У-Фактория; М. : АСТ, 2008. – 688с.
258. Шреер-Ткаченко О. Я. Григорій Сковорода – музикант / О. Я. Шреер-Ткаченко. – К. : Музична Україна, 1972. – 96с.
259. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А. И. Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С.15-25.
260. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования / А. И. Щербакова. – М. : Прометей, 2001. – 424с.
261. Щербакова А. И. Формирование системы ценностных ориентаций у студентов педагогических вузов в процессе освоения фортепианной музыки XX века : автореф. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / А. И. Щербакова – М., 1999. – 24с.
262. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : дис. ... доктора пед. наук : спец.13.00.01., 13.00.04 / Ольга Пилипівна Щолокова – К., 1996. – 394 с.
263. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды : проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во Междунар. пед. академии, 1995. – 224с.
264. Юдкін-Ріпун І. М. Культурологія Просвітництва : навч. посіб. для студ-в вищих навчальних мистецьких закладів за спец. 0201 – культурологія / І. М. Юдкін-Ріпун. – К., 1999. – 200с.
265. Юркевич П. Д. Вибране / П. Д. Юркевич [за ред. В. Ф. Жмира]. – К. : Абрис, 1993. – 416с.
266. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144с.

267. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – с.75
268. Яконюк В. Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки / В. Л. Яконюк. – Мн. : Высшая школа, 1979. – 104с.
269. Dufrenne M. Phénoménologie de l'expérience esthétique : Thèse – Paris : Presses univ. de France, 1953.
270. Kitsikis Dimitri. Jean-Jacques Rousseau et les origines françaises du fascisme. – Nantes : Ars Magna Editions, 2006.
271. Leonard Bernstein. The infinite variety of music. – Simon and Schuster, 1966. – 286p.