

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧЖАН ГУЙ

УДК: 37.015.31:111.852]-053.6:[373.5.018.54:78]](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ
ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ**

01 – освіта/педагогіка

014 – Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

数字签名者: ZhangGui
张 贵 日期: 2022.12.2
11:40:08+08'00'

Науковий керівник: **Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна**
доктор педагогічних наук, професор

Суми –2022

АНОТАЦІЯ

Чжан Гуй. Естетичний розвиток старшокласників в умовах дитячої музичної школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 – освіта/педагогіка, зі спеціальності 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво). – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2022.

У дисертації представлено результати дослідження процесу естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

У роботі запропоновано інтерпретацію змісту понять «розвиток», «естетичний розвиток», «музично-естетична культура», «емоційно-естетична сфера», «творчість». З'ясовано, що активна пропаганда в засобах масової інформації низькопробної музичної культури, досить негативно впливає на музично-естетичні смаки і погляди підростаючого покоління. Через вікові особливості, до такого негативного впливу особливо схильні учні підліткового віку. Відсутність у багатьох із них інтересу до класичної спадщини минулого, в більшості випадків пояснюється недостатнім рівнем естетичного розвитку. Внаслідок цього, одне із завдань сучасної освіти полягає в естетичному розвитку старшокласників.

З метою уникнення наукових розбіжностей щодо тлумачення ключового поняття, в роботі запропоновано його авторське визначення. *Естетичний розвиток учнів-підлітків дитячої музичної школи – це системна діяльність, направлена на збагачення чуттєвої сфери особистості, розвиток її здатності до оцінювання та сприймання явищ оточуючої дійсності за законами краси, збагачення внутрішнього світу, оволодіння законами творчості, засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок, що сприяють особистісному зростанню.*

Розроблено структуру естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи у єдності мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та емоційного компонентів.

Доведено, що процес естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи забезпечують наступні принципи: принцип актуалізації естетичного почуття; принцип взаємної творчої діяльності; принцип занурення в художньо-історичний контекст; принцип послідовного усвідомлення авторського задуму. Основне завдання *принципу актуалізації естетичного почуття* – сприяти збагаченню емоційної сфери учнів. Використання даного принципу сприяє відкриттю та закріпленню у підлітків інтересу до емоційно-ціннісного ставлення до життя і мистецтва загалом; забезпечує підвищення цінності естетичних переживань та розвиток здатності до вираження естетичних емоцій; сприяє прояву творчої активності, появі в учнів самостійних естетичних оцінок і суджень, оволодінню знаннями про музику як світ емоційних, естетичних почуттів і переживань. Застосування *принципу взаємної творчої діяльності* зумовлено необхідністю розуміння дітьми різноманітної навчальної інформації, розвитку в них основ музичного мислення, вміння зіставляти, аналізувати різні факти, формувати навички та вміння сприймати, слухати та обговорювати переваги іншої точки зору. Завдяки взаємній творчій діяльності вчителя та учня в останніх розвивається аналітичне та критичне мислення щодо творів музичного мистецтва, здатність ставити під сумнів як свою, так і протилежну точку зору, учні вчаться аргументувати власну позицію та правильно інтерпретувати отриману інформацію, що не можливо без керівництва досвідченішого наставника. *Принцип занурення в художньо-історичний контекст*. Обрання даного принципу зумовлено необхідністю всебічного вивчення контексту певної історичної епохи, під час якої було створено музичний твір, що надає учням можливість краще усвідомити авторський задум, повніше розкрити засоби музичної виразності та зрозуміти, чому саме вони були обрані для втілення змісту. Застосування даного принципу дозволяє учням легше орієнтуватися у розборі твору, його жанрі, стилі, виразних засобах тощо. Наявність конкретних базових знань, що сприяють формуванню загальної музичної картини та основи для детального розбору, забезпечить відповідне проникнення в художньо-історичний контекст.

Застосування даного принципу полегшує процес вивчення мистецтва як такого, вчить підлітків виділяти загальне та особливе, характерні риси, створені під впливом певного часу, конкретного культурно-історичного періоду. *Принцип послідовного усвідомлення авторського задуму* проявляється в послідовному вивченні всіх аспектів, задіяних при створенні музичного твору. Застосування зазначеного принципу дає можливість вихованцям зрозуміти, що саме спонукало автора до створення конкретної музики в конкретному жанрі, з використанням певної форми та засобів музичної виразності задля втілення обраного творчого задуму. Завдяки послідовному вивченню повніше розкривається сенс як окремої музичної композиції, так і творчості композитора загалом, проводяться паралелі між творами кількох авторів, між різними сферами мистецтва. Більш глибоко розкривається біографія самого автора, вплив його найближчого оточення на творчість, вплив місця та часу, коли він створював твори мистецтва.

Визначено педагогічні умови, які покликані сприяти естетичному розвитку підлітків в умовах дитячої музичної школи: створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників; впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи.

Предметно-розвивальне середовище розглядаємо як діалектичну єдність просторово-предметних та соціальних компонентів, тісно пов'язаних та взаємообумовлених між собою, де кожен суб'єкт освітнього процесу здійснює свою діяльність, що сприяє культурній ідентифікації, розвитку естетичної свідомості та естетичної сприйнятливості, освоєнню естетичної діяльності.

Метою запровадження особистісно-орієнтованої технології в навчально-виховний процес дитячої музичної школи є процес психолого-педагогічної допомоги дитині у формуванні її суб'єктності, культурної ідентифікації, естетичної свідомості, розвитку естетичної сприйнятливості, освоєнні естетичної діяльності.

У процесі реалізації означених педагогічних умов було використано: *методи*: емоційного впливу, проблемно-пошукового, «снігового кому», контрастного зіставлення, стимулювання та корекції, рольові ігри, міні-оповіді; *форми*: студія музично-естетичного розвитку «Алегро», теоретичні заняття, практичні заняття, самостійна робота, концертно-виконавська діяльність, музичні години («Музика ранку», «Веселі ноти», «Музична казка»); *засоби*: технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план студії музично-естетичного розвитку «Алегро», орієнтовний репертуарний список творів для виконання).

Розроблено схематичну модель процесу естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи, яка включає: постановку мети дослідження; етапи впровадження методики естетичного розвитку (аналітико-теоретичний, навчально-організаційний, підсумково-результативний); провідні принципи, критерії та показники досліджуваного процесу; педагогічні умови естетичного розвитку учнів в умовах дитячої музичної школи; форми, методи та засоби реалізації, які покликані сприяти інтенсифікації процесу естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Експериментальне дослідження естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи здійснювалося в умовах констатувального та формувального експериментів. Для проведення констатувального експерименту методом теоретичного моделювання розроблено критеріальний апарат, який складався з наступних критеріїв та показників: *мотиваційно-орієнтаційний* критерій з показниками: інтерес до музичного мистецтва, наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві, прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури; *інтелектуально-творчий* критерій визначався через показники: наявність естетичних знань, сформованість художньо-естетичного кругозору, самореалізація в художньо-

естетичній діяльності; *емпатійно-емоційний* критерій з показниками: естетичні почуття та естетична емпатія, здатність до емоційного занурення в світ мистецтва, здатність до естетичного сприймання та естетичної насолоди. Визначено рівні естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи (високий, достатній, середній, низький).

Запровадження формувального експерименту, кількісна та якісна обробка його результатів дали можливість підтвердити ефективність запропонованої експериментальної методики естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Таким чином, вперше в українській педагогічній науці здійснено цілісне дослідження естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи, а саме: досліджено стан розробленості означеної проблеми; розроблено структуру досліджуваного утворення у єдності мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та емоційного компонентів; обґрунтовано методику формування досліджуваного цілісного феномену у складі принципів, педагогічних умов, методів, форм та засобів. Здійснена експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ.

Ключові слова: розвиток, естетичний розвиток, музично-естетична культура, емоційно-естетична сфера, творчість, учні-старшокласники дитячої музичної школи.

Список публікацій здобувача

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Zhang Gui. Introduction of personally-oriented technology in the educational environment of children's music school as a pedagogical condition of esthets. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. С. 183–186.
2. Zhang Gui. Criteria and levels of aesthetic development students of children's music school. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський*

збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2022. Вип. 52. С. 232–236.

3. Чжан Гуй. Принципи естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 244–247.

Стаття у закордонному виданні

4. Zhang Gui. Theoretical and methodological basis of the aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. 2022. № 2. С. 226-231.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Чжан Гуй. Проблема розвитку знань про людину в системі наукового та гуманітарного знання. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали IX Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав, 27-28 квітня 2022 року)*. Переяслав, 2022. С. 153–155.
6. Чжан Гуй. Музично-естетична культура підлітків: сутність поняття. *Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти: матеріали III Міжнар. наук.-прак. онлайн-конф. (м. Умань, 19–20 квітня 2022 року)*. Умань, 2022. С. 63–65.

ABSTRACT

Zhang Gui. Aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school. – Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in knowledge 01 – Education/Pedagogy, specialty 014 – Secondary Education (Musical Arts). – Sumy A.S. Makarenko state pedagogical university, Sumy, 2022.

The dissertation presents the results of research into the process of aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school. The work offers an interpretation of the meaning of the concepts «development», «aesthetic development», «musical-aesthetic culture», «emotional-aesthetic sphere», «creativity». It was found that active propaganda in the mass media of low-quality musical culture has a rather negative effect on the musical and aesthetic tastes and views of the younger generation. Due to age characteristics, adolescent students are especially prone to such negative influence. The lack of interest among many of them in the classical heritage of the past, in most cases, is explained by the insufficient level of aesthetic development. As a result, one of the tasks of modern education is the aesthetic development of high school students.

In order to avoid scientific disagreements regarding the interpretation of the key concept, the author's definition of it is proposed in the work. *The aesthetic development of adolescent students of the children's music school is a systematic activity aimed at enriching the sensory sphere of the personality, developing its ability to evaluate and perceive the phenomena of the surrounding reality according to the laws of beauty, enriching the inner world, mastering the laws of creativity, assimilation of artistic knowledge, abilities and skills, that contribute to personal growth.*

The structure of aesthetic development of high school students of a children's music school has been developed in the unity of motivational, cognitive-activity and emotional components.

It has been proven that the process of aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school is provided by the following principles: the principle of actualization of aesthetic sense; the principle of mutual creative activity; the principle of immersion in the artistic and historical context; the principle of consistent awareness of the author's intention. The main task of the principle of actualization of aesthetic feeling is to contribute to the enrichment of the emotional sphere of students. The use of this principle contributes to the discovery and consolidation of teenagers' interest in an emotional and valuable attitude to life

and art in general; provides an increase in the value of aesthetic experiences and the development of the ability to express aesthetic emotions; promotes the manifestation of creative activity, the emergence of independent aesthetic evaluations and judgments in students, the mastery of knowledge about music as a world of emotional, aesthetic feelings and experiences. The application of the principle of mutual creative activity is conditioned by the need for children to understand various educational information, to develop in them the basics of musical thinking, the ability to compare and analyze various facts, to form skills and the ability to perceive, listen and discuss the advantages of another point of view. Thanks to the mutual creative activity of the teacher and the student, the latter develop analytical and critical thinking about works of musical art, the ability to question both their own and the opposite point of view, students learn to argue their own position and correctly interpret the information received, which is not possible without the guidance of a more experienced mentor .

The principle of immersion in the artistic-historical context. The choice of this principle is due to the need for a comprehensive study of the context of a certain historical era, during which the musical work was created, which gives students the opportunity to better understand the author's intention, more fully reveal the means of musical expression and understand why exactly they were chosen to embody the content. The application of this principle allows students to more easily navigate the analysis of a work, its genre, style, means of expression, etc. The presence of specific basic knowledge, which contributes to the formation of the overall musical picture and the basis for detailed analysis, will provide appropriate insight into the artistic and historical context. The application of this principle facilitates the process of studying art as such, teaches teenagers to distinguish general and special, characteristic features created under the influence of a certain time, a specific cultural and historical period. The principle of consistent awareness of the author's intention is manifested in the consistent study of all aspects involved in the creation of a musical work. The application of the mentioned principle enables pupils to understand what exactly motivated the author to create specific music in a specific genre, using a certain form and means of musical expressiveness in order to realize the chosen

creative idea. Thanks to consistent study, the meaning of both individual musical compositions and the work of the composer in general is more fully revealed, parallels are drawn between the works of several authors, between different spheres of art. The biography of the author himself, the influence of his immediate environment on his work, the influence of the place and time when he created works of art is revealed more deeply.

Pedagogical conditions that are designed to promote the aesthetic development of teenagers in the conditions of a children's music school are defined: the creation of a subject-developmental environment as a factor in the aesthetic development of high school students; introduction of personally oriented technology in the educational environment of a children's music school.

We consider the subject-developmental environment as a dialectical unity of spatial-subject and social components, closely connected and mutually conditioned, where each subject of the educational process carries out its activity, which contributes to cultural identification, the development of aesthetic consciousness and aesthetic sensitivity, the development of aesthetic activity.

The goal of introducing person-oriented technology into the educational and educational process of a children's music school is the process of psychological and pedagogical assistance to the child in the formation of his subjectivity, cultural identification, aesthetic consciousness, development of aesthetic perception, development of aesthetic activity.

In the process of implementing the specified pedagogical conditions, the following methods were used: emotional influence, problem-searching, «snowball», contrasting comparison, stimulation and correction, role-playing games, mini-narratives; forms: studio of musical and aesthetic development «Allegro», theoretical classes, practical classes, independent work, concert-performance activities, music classes («Morning Music», «Happy Notes», «Musical Tale»); means: technical equipment (computers, presentation equipment), educational and methodological complex (selection of necessary literature, reproductions, audio and video library, educational and methodological manuals, educational and thematic plan of the studio

of musical and aesthetic development "Alegro", approximate repertoire list works for performance).

A schematic model of the process of aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school has been developed, which includes: setting the goal of the research; stages of implementation of aesthetic development methodology (analytical-theoretical, educational-organizational, summative-resultative); leading principles, criteria and indicators of the researched process; pedagogical conditions for the aesthetic development of students in the conditions of a children's music school; forms, methods and means of implementation, which are designed to contribute to the intensification of the process of aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school.

An experimental study of the aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school was carried out in the conditions of ascertaining and formative experiments. In order to conduct a ascertaining experiment by the method of theoretical modeling, a criterion apparatus was developed, which consisted of the following criteria and indicators: a motivational and orientation criterion with indicators: interest in musical art, the presence of an aesthetic ideal in musical art, the desire to form artistic and aesthetic taste and general culture; the intellectual-creative criterion was determined through indicators: the presence of aesthetic knowledge, the formation of an artistic-aesthetic outlook, self-realization in artistic-aesthetic activity; empathic-emotional criterion with indicators: aesthetic feelings and aesthetic empathy, the ability to immerse oneself emotionally in the world of art, the ability to aesthetic perception and aesthetic enjoyment. The levels of aesthetic development of high school students of a children's music school were determined (high, sufficient, average, low).

The introduction of a formative experiment, quantitative and qualitative processing of its results made it possible to confirm the effectiveness of the proposed experimental method of aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school.

Thus, for the first time in Ukrainian pedagogical science, a comprehensive study of the aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school was carried out, namely: the state of development of the specified problem was investigated; the structure of the studied education was developed in the unity of motivational, cognitive-activity and emotional components; the method of formation of the researched holistic phenomenon in the composition of principles, pedagogical conditions, methods, forms and means is substantiated. An experimental verification of the effectiveness of the proposed method of aesthetic development of high school students was carried out in the conditions of primary school.

Key words: development, aesthetic development, musical-aesthetic culture, emotional-aesthetic sphere, creativity, high school students of a children's music school.

List of author's publications

Research works

in which the main scientific results of the thesis are published

1. Zhang Gui (2022). Introduction of personally-oriented technology in the educational environment of children's music school as a pedagogical condition of esthets. *Innovatsiyna pedahohika*. № 48, S. 183–186.
2. Zhang Gui (2022). Criteria and levels of aesthetic development students of children's music school. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. № 52. S. 232–236.
3. Zhang Gui (2022). *Pryntsypy estetychnoho rozvytku starshoklasnykiv v umovakh dytyachoyi muzychnoyi shkoly* [Principles of aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school]. *Innovatsiyna pedahohika*. № 48, S. 244–247.

**Research work which publishes the main scientific results
in international publications**

4. Zhang Gui (2022). Theoretical and methodological basis of the aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. № 2. P.226-231.

**Research works
which certify the approbation of the materials of the thesis**

5. Zhang Gui (2022). Problema rozvytku znan' pro lyudynu v systemi naukovohto ta humanitarnoho znannya [The problem of developing knowledge about a person in the system of scientific and humanitarian knowledge]. *Rehional'ni kul'turni, mystets'ki ta osvritni praktyky: materialy IKH Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi Internet-konferentsiyi* (ss. 153–155).
6. Zhang Gui (2022). Muzychno-estetychna kul'tura pidlitkiv: sutnist' ponyattya [Musical and aesthetic culture of teenagers: the essence of the concept]. *Problemy muzychnoho vykonavstva v umovakh suchasnoyi mystets'koyi osvity: materialy III Mizhnar. nauk.-prak. onlayn-konferentsiyi* (ss. 63–65).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ.....	24
1.1. Філософсько-антропологічні основи розвитку старшокласників.....	24
1.1.1. Естетичний розвиток у розрізі філософії та психолого-педагогічної науки.....	31
1.2. Естетичний розвиток, особистість, творчість: взаємозумовленість та діалектичний зв'язок.....	51
1.3. Музика як засіб розвитку емоційно-естетичної сфери особистості підлітка.....	78
Висновки до першого розділу.....	101
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ.....	104
2.1. Структурно-змістові характеристики естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.....	104
2.2. Принципи та педагогічні умови естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.....	110
Висновки до другого розділу.....	136
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ.....	140
3.1. Констатувальний етап експерименту з естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ.....	140
3.2. Методика естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи та результати формувального експерименту.....	165

Висновки до третього розділу.....	190
ВИСНОВКИ.....	193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	198
ДОДАТКИ.....	222

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства в Україні характеризується значними змінами у сфері політики, економіки, культури, освіти. Істотні зміни, характерні для сучасного періоду розвитку держави доводять необхідність удосконалення діяльності всієї системи освіти, вагомим недоліком якої є недостатній вплив на розвиток творчих здібностей учнів. Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017), Концепція «Нова українська школа» (2016), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), націлені на гуманізацію та демократизацію педагогічного процесу, що розглядає основним принципом державної політики у сфері освіти вільний, творчий розвиток особистості.

У долученні учнів до культурних цінностей науки і мистецтва полягає одне з найважливіших завдань сучасної освіти, основним критерієм якої є унікальна, творча особистість як істинний суб'єкт культури.

Значними можливостями у вирішенні освітніх та виховних завдань володіє система позашкільної освіти, яка є найперспективнішою в аспекті творчого розвитку особистості кожної дитини, та спрямована на збагачення та поглиблення змісту загальної середньої освіти.

Активна пропаганда в засобах масової інформації найчастіше низькопробної музичної культури, негативним чином впливає на музично-естетичні смаки і погляди підростаючого покоління. Через свої вікові особливості, до такого негативного впливу особливо схильні учні підліткового віку. Відсутність у багатьох із них інтересу до класичної спадщини пояснюється, в більшості випадків, недостатнім ступенем естетичного розвитку. Внаслідок цього, одним із завдань сучасної освіти стає естетичний розвиток учнів підліткового віку.

Аналіз даних наукових досліджень свідчить про те, що різні аспекти проблеми естетичного виховання та розвитку особистості набувають особливої актуальності (Е. Белкіна [22], О. Бованенко [26], С. Бойченко [28], В. Бутенко [35], І. Зязюн [41], З. Гіптерс [54], В. Гриценко [62], Д. Джола [69], А. Костюк

[110], Л. Кустарьова [115], І. Лісовська [119], С. Мельничук [136], С. Нечай [153], В. Овчаренко [157], О. Отич [165], Г. Падалка [168], С. Радченко [183]) та ін.

Проте, незважаючи на великий теоретичний та практичний досвід, накопичений у музичній педагогіці, проблема цілеспрямованого естетичного розвитку підлітків саме в умовах позашкільної освіти не є предметом широкого дослідження. У науково-методичній літературі не знайшли належного висвітлення питання педагогічного обґрунтування необхідності розробки механізмів естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Отже, аналіз філософської, антропологічної, естетичної, культурологічної, психолого-педагогічної, музично-педагогічної, спеціальної методичної літератури та дисертаційних робіт, у яких висвітлено проблеми естетичного розвитку особистості виявив ряд *суперечностей*:

- між об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні творчої особистості, що володіє досить високим рівнем естетичного розвитку та недостатньою розробленістю умов та засобів, спрямованих на реальне досягнення поставленої мети;
- між важливістю завдання, спрямованого на естетичний розвиток старшокласників в умовах дитячої музичної школи, та нерозробленістю необхідних педагогічних технологій для її вирішення;
- між вимогами системи сучасної музичної освіти у підвищенні рівня естетичного розвитку підлітків та недостатньою мірою професійної підготовки педагогів-музикантів.

Отже, актуальність, недостатня теоретична і практична розробленість та визначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Естетичний розвиток старшокласників в умовах дитячої музичної школи».**

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

Дисертаційна робота є складовою частиною комплексного дослідження кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка й пов'язана з основним напрямком її роботи за проблемою «Теорія і методика підготовки фахівців у контексті інноваційного розвитку мистецької освіти» (Номер державної реєстрації роботи 0122U1000265), у рамках якої автором досліджено модель та методику естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Тему дисертації затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 22 жовтня 2021 року).

Об'єкт дослідження – процес естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи.

Предмет дослідження – модель та методика естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Мета дослідження – визначити та обґрунтувати модель та методику естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Мета дослідження зумовила необхідність вирішення наступних **завдань**.

1. Визначити стан розробленості проблеми естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.
2. Розробити компонентну структуру естетичного розвитку старшокласників ДМШ.
3. Обґрунтувати модель і методику естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.
4. Визначити критерії, показники та рівні естетичного розвитку старшокласників ДМШ.
5. Експериментально перевірити ефективність моделі і методики естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Задля реалізації мети й поставлених завдань у дослідженні використано комплекс взаємоузгоджених **методів**:

теоретичні: аналітичні (вивчення філософських, антропологічних, естетичних, культурологічних, психолого-педагогічних, музично-педагогічних, спеціальних методичних досліджень); узагальнення (для формулювання концептуальних положень та висновків дослідження, визначення його наукового апарату); системно-структурні (для виявлення компонентної структури естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи); моделювання (для дослідження процесу естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи шляхом побудови моделі досліджуваного процесу);

емпіричні: методи тестування, анкетування, спостереження, написання письмових робіт, бесіда, з метою визначення рівнів естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи; оцінювання – з метою систематичного дослідження основних характеристик естетичного розвитку учнів ДМШ; експериментальні – з метою аналізу стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи;

статистичні: аналіз середніх та кореляційний аналіз задля доведення ефективності й достовірності результатів проведеного експериментального дослідження.

Теоретичну основу дослідження становлять: наукові дослідження в галузі філософії; філософської, педагогічної та соціальної антропології; естетики; культурології; загальної та музичної педагогіки; загальної психології та психології мистецтва щодо різних аспектів естетичного розвитку та визначення шляхів його оптимізації. Серед них:

– *наукові праці в галузі філософії* (М. Бахтін [13], А. Бородецька [32], С. Готальська [49], І. Добронравова [73], Н. Коноваленко [105], С. Куцепал [117], Ю. Кушаков [118], Є. Мулярчук [144], В. Нестеренко [152], Б. Новіков [155; 156], О. Опанасюк [159], О. Петриковська [171], С. Пролєв [177],

С. Рубінштейн [190], А. Семенов [199], О. Соболевська [204], М. Шумка, М. Гурик [237], та ін.);

– *філософської, педагогічної та соціальної антропології* (І. Аносов [3; 4], В. Гриценко [61], О. Петриковська [171], О. Столяренко [205] та ін.);

– *естетики* (В. Гриценко [61], Л. Левчук [76], Л. Мартиненко, О. Гончарова [129], Л. Сморг [203], Ф. Шиллер [233] та ін.);

– *культурології* (В. Багацький, В. Кормич [10], О. Берегова [21], В. Гриценко [63], М. Закович [82], О. Колесник [104], В. Муляр [143], В. Шейко [232] та ін.);

– *загальної та музичної педагогіки* (Ю. Гільбух [53], О. Олексюк [158], О. Отич [164], Г. Падалка [167], В. Доній [180], О. Ростовський [187, 188], О. Рудницька [191], В. Ягупов [239], С. Якимчук [241] та ін.);

– *загальної психології та психології мистецтва* (Ф. Аршава, Т. Кулешова [7], І. Біла [25], М. Боришевський [31], М. Варій [36], О. Винославська, М. Доній [180], В. Зливков [40], С. Костюк [42], В. Вінс [43], Ю. Гулько [65], М. Дроздова [74], З. Карпенко [96], В. Клименко [99], С. Костю [108], В. Лозниця [120], С. Максименко [126], Ф. Манюха [128], С. Мельничук [136], В. Моляко [140], О. Кривопишина [181], І. Ревенко [184], В. Романець [186], М. Савчин [195], О. Самойленко [197], О. Скрипченко [200], В. Татенко [213], М. Яновський [242] та ін.)

– *дослідження, у яких розкриваються проблеми творчого розвитку особистості* (Ю. Афанасьєв [8], Н. Безлюдна [15], О. Белінський [18], О. Берегова [20], І. Біла [25], Ю. Гулько [65], І. Гуляс [66], А. Зайцева [81], Н. Карпенко [97], В. Клименко [99], С. Костю [108], В. Лозниця [120], А. Лосєв [122], А. Лукановська [125], В. Моляко [138; 140], Л. Сохань [148], Б. Нікітін [154], Б. Новіков [155; 156], О. Пономарьов, М. Черемський [173], В. Доній [180], О. Кривопишина [181], В. Романець [186], В. Холоденко [222], В. Шульгіна, С. Рябінко [236] та ін.);

– *дослідження, присвячені основам розуміння специфіки розвитку підліткового віку* (О. Белінський [17], О. Бандурка, В. Тюріна,

О. Федоренко [11], І. Біла [25], С. Белякова, К. Шовкова [23], М. Боришевський [31], Г. Браун [248], Є. Гергель [52], Ю. Гулько [65], Г. Костюк [42; 111], В. Лозниця [120], В. Моляко [138; 139], Л. Музика [142], В. Романець [186], О. Скрипченко [200], Н. Токарева [216] та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* в українській педагогічній науці здійснено цілісне дослідження естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи, а саме: *розроблено* компонентну структуру естетичного розвитку старшокласників ДМШ у єдності мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, емоційного компонентів; *обґрунтовано* модель і методику естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи у складі: *принципів* (актуалізації естетичного почуття; взаємної творчої діяльності; занурення в художньо-історичний контекст; послідовного усвідомлення авторського задуму); *педагогічних умов* (створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників; впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи); *методів* (емоційного впливу, проблемно-пошукового, «снігового кому», контрастного зіставлення, стимулювання та корекції, рольові ігри, міні-оповіді); *форм* (студія музично-естетичного розвитку «Алегро», теоретичні заняття, практичні заняття, самостійна робота, концертно-виконавська діяльність, музичні години («Музика ранку», «Веселі ноти», «Музична казка»); *засобів* (технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план студії музично-естетичного розвитку «Алегро», орієнтовний репертуарний список творів для виконання). Визначено *критерії, їх показники* мотиваційно-орієнтаційний (інтерес до музичного мистецтва, наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві, прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури); інтелектуально-творчий (наявність естетичних знань, сформованість художньо-естетичного кругозору,

самореалізація в художньо-естетичній діяльності); емпатійно-емоційний (естетичні почуття та естетична емпатія, здатність до емоційного занурення в світ мистецтва, здатність до естетичного сприймання та естетичної насолоди) та *рівні* (високий, достатній, середній, низький).

Удосконалено теоретико-методичну основу естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи шляхом розроблення моделі та методики розвитку досліджуваного феномену, підвищення мотивації школярів до формування естетичної культури в цілому.

Подальшого розвитку набули наукові уявлення про зміст та специфіку естетичного розвитку учнів дитячої музичної школи, та механізми його актуалізації.

Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається можливістю використання представлених положень, висновків і рекомендації під час здійснення навчально-виховного процесу у дитячих музичних школах, у розробці навчальних та методичних рекомендацій. Розроблені діагностичні та розвиваючі методики для естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ можуть бути рекомендовані для використання в музично-педагогічній практиці освітніх закладів України та Китаю.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Уманської дитячої школи мистецтв «Антарес» (довідка № 22 від 29.09.2022 р.), Кам'янської дитячої музичної школи ім. П. І. Чайковського Кам'янської міської ради Черкаської області (довідка № 21 від 07.10.2022 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федькевича (довідка №17/17-1856 від 03.10.2022 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка №2071/1 від 04.10.2022 р.).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення та висновки дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Суми, 2021-2022 рр.) і були

презентовані на наукових конференціях, зокрема, *міжнародних*: «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2022 р.), «Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2022), «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 2022), «Scientific and technological revolution of the XXI century '2022» (Німеччина, 2022).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 6 одноосібних публікаціях, серед яких: 3 наукові статі у фахових виданнях, 1 наукова стаття у закордонному виданні, 2 праці апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертація складається із анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (278 найменувань, із них 33 – іноземною мовою) та 8 додатків на 31 сторінці. Дисертація містить 11 таблиць і 5 рисунків.

Загальний обсяг роботи – 253 сторінки, із них основного тексту – 181 сторінка.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

1.1. Філософсько-антропологічні основи розвитку старшокласників

Оскільки інтегративну функцію у пізнанні людини виконує філософська методологія, необхідно звернутися до проблеми побудови цілісного образу людини у різних галузях філософського знання. Звертаючись до фундаментальних проблем людського буття, філософія претендує на побудову цілісного ставлення до людини. Так, наприклад, у натуралістичних концепціях людина сприймається як частина природи, у соціологізаторських – сутність людини виводиться із соціального устрою суспільства. Як зазначають М. Шумка та М. Гурик: «Соціологи стверджують, що людська особистість формується суспільством, соціальними відносинами ... Але зовні соціальний вплив на людину вимагає пристосування до соціальної буденності, до вимог держави, нації йде не від соціальних впливів чи соціального середовища, а зсередини, не ззовні» [237, с. 167].

Квінтесенцією розуміння людини як «сукупності всіх суспільних відносин» є концепція людини у філософії К. Маркса. Є справедливим зауваження В. Зінченко, який підкреслює, що з відомою формулою К. Маркса «... пов'язані утопічні або демагогічні заклики до всебічного та одночасно гармонійного розвитку особистості, звичайно, за допомогою колективу (або «іншого»), що вкладає в особистість усі свої суспільні відносини» [85, с. 130]. Як бачимо, у цій характеристиці сутності людини практично немає місця для людської самості.

Особливий підхід до проблеми створення цілісного образу людини представлений у філософських вченнях, які можна позначити як філософська антропологія. На відміну від філософських вчень про людину, в яких вона

представлена як залежна частина якогось цілого, філософська антропологія розуміє людину як цілісну, творчу та вільну особистість. У цих навчаннях людина – і, як індивід, і, опосередковано, через соціум – постає як одне з елементів розвитку, як суб'єкт еволюції, у гносеологічному контексті діалогу з природою та іншими людьми, культурно-історичним середовищем, картиною світу.

Антропологічний принцип було введено у філософію у XIX ст. Л. Фейєрбахом, який обґрунтував категорію людини як головну категорію нової філософії: «Нова філософія перетворює людину, включаючи і природу як базис людини, на єдиний, універсальний і вищий предмет філософії, перетворюючи, антропологію, в тому числі і фізіологію, на універсальну науку» [221, с. 261].

Антропологічний принцип ґрунтовно реалізовується у роботах В. Воронкової, яка зазначає, що завдання філософської антропології – точно показати, як із основної структури людського буття впливають усі специфічні монополії, звершення та справи людини: мова, совість, інструменти, зброя, ідеї праведного та неправедного, держава, керівництво, зображувальні функції мистецтва, міф, релігія, наука, історичність та громадськість [45]. Саме у філософській антропології убачається головна наука про сутність людини, її метафізичну природу, про основні напрямки її біологічного, психічного, духовного та соціального розвитку. За такого підходу філософська антропологія може розглядатися як фундамент будь-якого знання про людину загалом.

Розробляючи концепцію феномену людини, Тейяр де Шарден підкреслює ідею її принципової незавершеності, відкритості для розвитку: «... одного прекрасного дня людство визнає, що його перша функція – це проникати, інтелектуально об'єднувати, уловлювати, щоб ще більше зрозуміти і підкорити оточуючі його сили, і тоді для нього мине небезпека зіштовхнутися із зовнішньою межею свого розвитку» [214].

Ідея діалогу та співтворчості людини і природи як основи картини світу спирається на розуміння феномену людини, характерне для системно орієнтованої методології людинознавства. Відповідно до неї, ключ до розуміння людини перебуває не в ній самій, як деякому тілесному об'єкті, а в тих різних системах, у яких здійснюється її життя. Найбільш концентрований вираз ця ідея отримала у природничих науках і, насамперед, у фундаментальних дослідженнях В. Вернадського [38]. Він послідовно відстоював уявлення про необхідність переходу від рівня аналізу біологічних властивостей людини до вивчення людини в популяційно-видовому, біоценотичному і біосферному типах організації життя. Що ж до соціальних якостей, всі вони повинні вивчатися у системі ноосфери, тобто у створеній діяльністю творчої думки людини у сфері розуму.

Розвиваючи ідеї В. Вернадського, сучасна філософія пропонує звернутися до нової картини світу та замінити механічно-детерміністську картину світу холістсько-емерджентною або синергетично-еволюційною. Холістсько-емерджентні теорії мають як чисто матеріалістичні, так і релігійні витоки, і тому дані теорії не містять у собі такої явної тенденції до дуалізму між людиною та природою або однозначне вирішення відомих філософських проблем, тому вони повинні залишитися і залишаться сферою плюралізму культур та окремих особистостей [73].

До ідей діалогу та співтворчості людини та природи, до ноосфери як основ картини світу звертаються й інші автори. «Ноосфера, – на думку Г. Швецової-Водки, – зовсім необов'язково особлива «духовна оболонка» (хоча це ще вимагає серйозного осмислення) чи розумне управління світом відповідно до людських потреб. Суть ідеї ноосфери, як нам здається – у прагненні до гармонії, розвитку, співтворчості, еволюції, поліфонічного полілогу людини, людства і природи» [231, с. 10]. В. Буряк, характеризуючи нову картину світу [34], зазначає, що у ній Всесвіт постає як система, що саморозвивається, що включає людину (антропний принцип, ідеї ноосфери як результату космічної еволюції тощо).

Таким чином, системне бачення людини, виходячи з нерозривного зв'язку людини з цією системою, виключає присутність опозицій «людина-навколишнє середовище», «особистість-суспільство», «біологічне-соціальне». У таких опозиціях людина насильно вилучається з природи, особистість – із суспільства, індивідуальність – із людського роду. Навпаки, цілісне бачення людини, яка одночасно належить до різних систем і, взаємодіючи з якими, виявляє або набуває різних якостей, відкриває закономірності її розвитку як полісистемної істоти.

Ідея принципової незавершеності людини, її відкритості для розвитку, що представлена у філософській антропології, потребує аналізу процесуальної сторони людського розвитку. Найбільш розгорнуто сучасну постановку цієї проблеми дано в роботах А. Бородецької та ін. [32], Н. Коноваленко [105], О. Петриковської [171], О. Соболевської [204].

Розмірковуючи про еквівалентні взаємовідносини Людини і Світу в його нескінченності та одночасно цілісності, щодо «Я – ТИ» Н. Коноваленко називає це ставлення актом рефлексії – трансцендування. Під рефлексією розуміється процес виходу за межі себе чи будь-якої кінцевої визначеності. Рефлексія – трансцендування – діалектична пара пов'язаних взаємовизначенням занурення у себе, міркування над самим собою. Трансцендування являє собою протилежний процес, тобто не існуючі одна без одної протилежностей, що має величезне значення для розуміння антропогенезу, як будь-якого органічного розвитку [105].

Рефлексія – трансцендування є однією з істотних характеристик «зовнішнього» плану органічного розвитку. Другий план органічного розвитку пов'язаний з актуальною нескінченністю, тобто таким «ніщо», в якому «все», областю ще несформованих і не проявлених у матеріально-фізичному плані буття смислів, якостей, форм, відносин, де все, що може бути досягнуто в майбутньому, в процесі розвитку в часі, а зараз у виявленій формі існує лише потенційно, але вже представлено актуально, як існуюче вічно [105]. Зазначена можливість виникнення у матеріальному, чуттєво сприйманому світі відразу

цілісних, готових форм, у філософії знайшла свій відбиток в ідеях «емерджентної» еволюції, яка виникає раптово, будучи обумовленою чинниками буття.

Таким чином, одна сторона процесу розвитку пов'язана з формами, що йдуть від Актуальної Безкінечності та вступають у план буття як його детермінація майбутнім у вигляді цілісних проектів нових форм. Друга його сторона є адаптацією до середовища вже існуючих, детермінованих минулим форм. Тут провідними і первинними виявляються функції стосовно морфології: мінливі зовнішні умови ведуть до вдосконалення нових функцій, а останні пристосовують і створюють органи, структуру і фізіологію, як апарат, здатний виконувати ці функції. Складна взаємодія даних форм детермінації – від майбутнього та від минулого – може розглядатися як результат органічного розвитку.

Розмірковуючи про універсальність людини, що насамперед розуміється як наповненість необмеженим різноманіттям, наявність потенційної можливості розвернутися в будь-який бік і прийняти будь-яку форму, автор приходить до висновку про те, що саме такою універсальною істотою людина «задана» ставленням свого «Я» з нескінченним «ТИ» на початку антропогенезу.

Ця «заданість» реалізації себе як універсальної істоти, а також складна взаємодія зазначених раніше форм детермінації стосовно людського розвитку означають, що закладене спочатку як ціль, наприкінці має стати безпосередньою реальністю. Тому всі періоди та фази антропогенезу та історії (а також і онтогенезу) повинні бути зрозумілі як моменти цієї реалізації і, відповідно до них, мають будуватися психологічне та педагогічне розуміння людини та розроблятися відповідні форми виховання та навчання [135]. При цьому слід підкреслити двоїстість завдань педагогіки: зберегти універсальність людини і в той же час навчити її жити в умовах, що її виключають.

Цілісний образ людини, представлений у філософській антропології, має фундаментальне значення для сфери освіти. Насамперед, його можна

розглядати як ідеал освітньої системи, що конкретизується щодо її головного суб'єкта - особистості людини, що розвивається. З іншого боку, практична дієвість педагогічної думки багато в чому обумовлена міцністю її антропологічного фундаменту.

Педагогічна інтерпретація людиноорієнтованих підходів у світовому та вітчизняному досвіді різноманітна. Серед них: педагогічна антропологія К. Ушинського та С. Гессена, антропософія Р. Штайнера, християнська антропологія В. Зіньківського («Православна педагогічна антропологія»). До педагогіки загалом, а не лише до педагога-практика, звернено сформульоване основоположником вітчизняної педагогічної антропології К. Ушинським положення: «Вихованець повинен прагнути пізнати людину, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Тоді тільки буде він в змозі почерпати в самій природі людини засоби виховного впливу – а ці засоби величезні!» [218, с. 247].

У зарубіжній педагогіці антропологічні ідеї активно розроблялися Г. Нолем, В. Флітнером, Є. Венігером та ін. Ними була обґрунтована необхідність створення педагогічної антропології, яка повинна представляти синтез різних підходів до людини і розглядатися як теорія педагогічної діяльності. У руслі цієї теорії людина постає як пластична істота, здатна до саморозвитку в процесі виховання.

Закладені К. Ушинським, Г. Нолем, В. Флітнером, Е. Венігером принципи антропологічного підходу до освіти людини були розвинені та конкретизовані у роботах таких авторів як І. Аносов, Х. Віттіч, М. Лангефельд, Оксана та Олена Столяренко, Г. Рот, Г. Файль та ін.

Наголошуючи на необхідності звернення до антропології як онтологічної основи освіти, І. Аносов зазначає, що без антропології не може бути стратегії розвитку та саморозвитку особистості, стратегії, необхідної для сучасної освіти. Необхідні окреслені вектори людського життя, можливостей та резервів духовного розвитку [3, с. 56].

Аналізуючи природу педагогічних закономірностей з позицій антропології, І. Аносов звертає увагу на їхню діалектичну обумовленість. Практично дієві, ефективні теорії та моделі можуть будуватись тільки на фундаменті наукового знання про людину. І навпаки, будь-який закон індивідуального та суспільного розвитку може і має стати основою власне педагогічної закономірності. Отже, закони педагогічного керівництва розвитком людей не можуть не узгоджуватися із законами їх розвитку в цілому [4].

Розглядаючи питання про сутність людини в контексті педагогічної антропології, Оксана та Олена Столяренко наголошують, що цю сутність не можна розуміти як незмінну та задану на всі часи: педагогіка не повинна орієнтуватися на завершений образ людини [205]. Виходячи з «відкритої» сутності людини, навчання та виховання визначаються як категорії людського буття і не мисляться поза людиною.

Таким чином, антропологічний погляд на освіту розглядає педагогічну антропологію як внутрішній стрижень, що скріплює основи педагогічного мислення – закони розвитку людини в єдності та цілісності зовнішнього та внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, загального та особливого.

Основні ідеї філософської та педагогічної антропології в узагальненому вигляді можна представити наступним чином: Людина – це полісистемна істота, ключ до розвитку якої лежить у тих системах, у яких розвивається її життя.

1. Людина – це універсальна, принципово незавершена істота, відкрита для розвитку і саморозвитку.
2. Процес розвитку людини визначається складною взаємодією форм детермінації – від майбутнього та від минулого, потенційного та актуального.
3. Цілісний філософський образ людини може розглядатися як ідеал освітньої системи, що конкретизується щодо її головного суб'єкта – особистості людини, що розвивається.

4. Сучасний процес освіти повинен мати діалогічну природу як найбільш адекватну новій картині світу.

1.1.1. Проблеми естетичного розвитку в розрізі філософії та психолого-педагогічної науки

Ситуація, що склалася на рубежі століть у практиці викладання предметів естетичного циклу, вимагає від педагогічної науки перегляду низки позицій, які дещо втратили свою актуальність. Так, необхідна не стільки відмова від накопиченого досвіду, скільки його переосмислення з метою творчого, оптимального використання у справі естетичного виховання підростаючого покоління.

Звернувшись власне до поняття «естетичного виховання» ми визначили, що даний термін походить від філософського поняття «естетика» [45, с. 203], і сучасна філософська наука визначає естетичне виховання через поняття естетики, що є його теоретичною основою. Найбільш повним та узагальненим феноменом, у якому знаходить своє відображення естетика є мистецтво [129, с. 12].

Протягом усієї історії цивілізованого людства, естетика («наука про закономірності естетичного освоєння людиною світу») [75, с. 203] та естетичне виховання (виховання мистецтвом) перебували у центрі уваги філософів. Так, про катарсис, що означає сутність естетичного переживання, розмірковували вже давні греки. В античній естетиці мистецтво визнавалося єдиним засобом формування естетичної культури, і сенс естетичного виховання полягав, насамперед, у формуванні художніх здібностей. Піфагореїзм рекомендував музику для очищення душі [177, с. 481], і, починаючи з піфагорійців, давньогрецькі філософи, підкреслювали роль музики як засобу естетичного виховання [78]. Аристотель ширше, ніж інші мислителі античності, розумів значення естетичного виховання для розвитку суспільних чеснот людини і вивчав естетико-моральний вплив літератури та театру. У його «Метафізиці» виділена (як розділ філософії) поетична філософія, що складається з риторики

та поетики [5]. Слово «поетика» у Аристотеля позначає саме словесну, літературну творчість (поезію), тобто мистецтво поезії, а не науку про нього. Сутність мистецтва філософ убачав у пізнанні істини, а особливий шлях мистецтва до істини – у зображенні можливих за ймовірністю чи необхідністю людських характерів та дій, основу поетичності – не в зовнішніх формальних ознаках (віршована мова тощо), але в особливій творчій організації життєвого матеріалу. Насамперед це виражається у певній композиції твору, яка має виявити розвиток сюжету, чи фабули; фабула повинна мати внутрішню єдність у всьому своєму розвитку. Мистецтво, зазначав Аристотель, спрямоване на спільне у речах; той, хто ним володіє, здатний навчати. На думку філософів античності, мистецтва мають більше значення в залежності від того, наскільки вони далекі від безпосередніх життєвих потреб (теоретичні дисципліни важливіші за фактичні, а найвище місце займає мудрість – пізнання принципів). Саму естетичну насолоду Аристотель пов'язував із впливом прекрасної форми художнього твору, але, насамперед, із задоволенням, яке завдає людині пізнання. Він наголошував на виховному та «очищаючому» значенні музики та синтетичного мистецтва трагедії, завдяки яким люди отримують полегшення та очищаються від своїх афектів, переживаючи при цьому «радість, яка не приносить шкоди». Аристотель ширше, ніж інші мислителі античності, розумів значення естетичного виховання у розвитку суспільних чеснот людини і вивчав естетико-моральний вплив літератури та театру. Однак і він головний упор у творчості робив на дослідження морального впливу на людей музичних ладів і навіть окремих інструментів.

Базуючись на думках античних філософів, і видозмінивши їх у руслі ідей християнства, в Середні віки Августин Аврелій і Фома Аквінський проповідували містичні ідеї про «божественну красу», розуміння якої для людини можливе через віру в Бога (А. Августин) або раціональний доказ істин віри (Ф. Аквінський). А. Аврелій вважав, що «життя, яким ми живемо тут, має свою чарівність; в ній є якась пишність, що відповідає всій земній красі. У низьких радощах є своя насолода, але не така, як у Богові моєму, Який створив

все, бо в ньому насолоджується праведник, і Сам Він насолода для праведних серцем» [198, с. 26.]. Онтологія Хоми Аквінського (що є характерним для середньовічної філософії) зближує естетику та розум; філософ зазначає, що теорія перспективи ґрунтується на засадах, визначених геометрією, а теорія музики – на засадах, визначених арифметикою подібно до того, як теорія музики сприймає на віру основи, передані їй арифметикою, так само священне учення приймає на віру основи, викладені їй Богом [217, с. 1911].

В епоху Відродження гуманістичні реалістичні тенденції розвиваються у працях мислителів, письменників, художників (Ф. Петрарка, Леонардо да Вінчі, А. Аюрер. Аж. Бруно. М. Монтень). Ця епоха вважається художньо-естетичною, адже перш за все, вона орієнтована на мистецтво [199].

Теоретики епохи Відродження найважливішим засобом гуманістичного виховання вважали мистецтво. Опанування основами мистецтв було необхідним елементом системи підготовки універсально освіченої людини. Характерно, що з мешканців Телемського абатства («Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле) не було жодного, хто не умів би читати, писати, співати, грати на музичних інструментах [182].

Ф. Петрарка стверджував, що ні поклик чесноти, ні відчуття близької смерті не повинні утримувати нас від занять словесністю; укорінившись у добрій душі, вона і любов до чеснот розпалює, і страх смерті проганяє або зменшує. Науки і мистецтва допомагають доброму в людині, що оволоділа ними, прискорюючи, а не уповільнюючи її просування [247]. Леонардо да Вінчі називає слух (за допомогою якого ми сприймаємо твори музичного мистецтва та літератури) одним з головних шляхів для розуміння нескінченної природи; поезію та музику – його об'єктами [2]. А. Дюрер закликає опановувати знання про закони мистецтва для досягнення найкращих результатів у художній творчості. Крім того, потрібно слідувати природі, нічого не забирати у неї і нічого неприродного до неї додавати [103, с. 200–201.]. Дж. Бруно уподібнював мистецтво до природи, адже бачив у ньому (як і в природі) нескінченну різноманітність форм за збереження однієї і тієї ж матерії; красу мислитель

прирівнював до добра, вважаючи, що крім нього немає нічого гарного [33]. М. Мотень підкреслював, що людина має бути творцем свого життя, створювати власний внутрішній світ за законами добра, яке і є краса [141, с. 53–343.].

Теоретики Просвітництва У. Хогарт, Д. Дідро, Г. Лессінг, Ж.-Ж.Руссо, а також продовжувачі їх традицій Ф. Шиллер та Й. Гете наголошують на зв'язку мистецтва з реальним життям, надаючи естетичному вихованню великого значення. Художник-новатор У. Хогарт проголосив основою творчості кожного справжнього художника природу, живу красу в її різноманітності та русі [256]. Д. Дідро і Г. Лессінг вважали мистецтво школою моральності, трибуною соціальної пропаганди. При цьому, особливо велику роль у моральному вихованні та формуванні високого художнього смаку просвітителі відводили образотворчим мистецтвам та театру (синтетичному мистецтву). Д. Дідро пов'язував зміст та загальний настрій творів мистецтва з кліматичними особливостями країн, у яких ці твори створювалися [95, с. 222]. Г. Лессінг аналізував процес виникнення образу героя в мистецтві з властивостей звичайної людини. Ж.-Ж.Руссо, з ідеї, що мистецтво має бути вірним природі, відтворювати життя, створив свій естетичний ідеал, заснований на єдності естетичного і етичного начал [193]. Поети-романтики Ф. Шиллер та Й. Гете вважали призначенням мистецтва пробудження кращого в людині, без чого не можна побудувати досконале суспільство [233]; справжнім поетом – того, хто увібрав культурні досягнення свого народу [68, с. 442].

Західноєвропейські філософи XIX століття (Е. Кант, Г. Гегель, Л. Фейєрбах) розвивали власні естетичні навчання: Е. Кант та Г. Гегель – у руслі ідеалізму, Л. Фейєрбах – матеріалізму. Е. Кант висуває положення про повну «незацікавленість» естетичного судження; користі він протиставляв красу, досконалості художньої форми – ідейний зміст; великий філософ вважав, що прекрасне – це задоволення, що доставляється спогляданням естетичної форми предмета [94, с. 101–120].

Г. Гегель в основу пояснення естетичної діяльності кладе принципи історизму та протиріччя, визначаючи мистецтво як першу та недосконалу форму абсолютного духу; його естетика представляє прекрасне як чуттєве явище ідеї у конкретній єдності із зовнішнім буттям, у символічній художній формі (вчення про ідеал) [98, с. 129].

Л. Фейєрбах намагався вивести красу безпосередньо з фізичних властивостей предметів та явищ, а естетичні почуття та смаки – з біологічних закономірностей, з «природи» людини; стверджував, що культура здійснює земне блаженство, тоді як релігія – небесне [118].

Видатний філософ, М. Лоський, надавав естетиці значення науки про світ взагалі, вважаючи його прекрасним; красу зводив у ранг цінності. Величезне значення творчості мислитель пов'язував з ідеєю соборності, яка «полягає не в тому, що всі діячі творять те саме, а навпаки, в тому, що кожен діяч вносить від себе щось єдине, своєрідне, неповторне, тобто індивідуальне, але кожен такий внесок гармонійно співвіднесений з діяльністю інших членів Царства Божого і тому результат їх творчості є досконале органічне ціле, нескінченно багате змістом» [123, с. 98].

Таким чином, мистецтво, художня творчість, входять у предмет естетики, а отже, в естетичне виховання, будучи однією з його вагомих сторін. Досліджуючи сутність мистецтва та його закономірності, естетика тісно пов'язана з усіма спеціальними, теоретичними та історичними науками та з науками про мистецтво. Але естетика – наука філософська. Вона вивчає загальні закономірності естетичних відносин людини до дійсності (в тому числі і мистецтва, що для нас є особливо актуальним); мистецтвознавчі ж науки цікавляться специфікою мистецтва як такого. Естетика розкриває окремі сторони природи мистецтва та процесу художньої творчості:

- походження мистецтва;
- його історичні закономірності;
- особливості художнього образу;
- взаємозв'язок змісту та форми в мистецтві;

– художній метод та стиль.

Вони вказують вектори у викладанні дисциплін естетичного циклу (серед них і музичного мистецтва); у ході навчання дитина повинна отримати знання з перелічених вище областей, а педагогу належить перевести їх у зручну для дитячого сприйняття форму.

Тут необхідно враховувати, що специфіка способів відтворення дійсності та художніх завдань, і навіть матеріальних засобів створення художнього образу визначає особливості видів мистецтва. Так, у музичному мистецтві естетичне відтворення світу здійснюється через звукоінтонацію, у літературі – через слово тощо.

Предмет і форма відображення дійсності в мистецтві обумовлюють його специфічну функцію – задоволення естетичних потреб людини шляхом створення творів, що можуть:

- доставити людині радість, насолоду;
- духовно збагачувати особистість і водночас пробуджувати в ній художника, здатного у конкретній сфері своєї діяльності творити але за законами краси.

Через цю єдину естетичну функцію мистецтва проявляється його пізнавальне значення і здійснюється його виховний вплив. Таким чином, для здійснення даної функції, всі три її складові повинні перебувати в єдності та взаємодії. Мало навчити дитину милуватися прекрасною картиною або слухати мелодійну музику. Необхідно навчити її робити це так, щоб пробудити всі її інтелектуальні сили, активізувати і реалізовувати їх у власній творчості (інакше неможливо зрозуміти, чи прокинувся в дитині художник) [211].

Одним із важливих завдань нашого дослідження є формування у дітей розвиненого естетичного смаку та естетичного ідеалу. Уточнимо значення цих понять. Так, під естетичним смаком сучасна філософія розуміє здатність людини, що виробляється суспільною практикою, емоційно оцінювати різні естетичні властивості, насамперед – відрізнити красиве, прекрасне від потворного. Естетичний ідеал у філософському розумінні – це історично

найбільш повна гармонійна єдність суб'єкта та об'єкта, людини та суспільного цілого (а також природи), що виражається у вільному та універсальному розвитку творчих сил як самоцілі.

Слід зазначити, що одним з найважливіших пунктів в естетичному вихованні є розвиток здатності до естетичного сприйняття явищ дійсності та творів мистецтва, а необхідною складовою естетичного виховання є самостійна творчість у галузі мистецтва [208, с. 388–392].

Проблеми естетики та естетичного виховання є важливим об'єктом дослідження вчених і методистів. Так, на важливості естетичного виховання в процесі навчання наголошували такі вдатні вчені, як К. Ушинський та В. Сухомлинський. Зокрема, К. Ушинський стверджував, що кожна навчальна дисципліна у тій чи іншій мірі містить елемент естетики, про що повинен пам'ятати вчитель під час здійснення навчального-виховного процесу [218]. В. Сухомлинський зазначав, що без естетичного виховання не можливо здійснити повноцінний розумовий розвиток особистості. Загальна культура дитини є тією основою, на якій буде базуватись все її подальше духовно-моральне життя. При цьому, вчений стверджував, що могутнім джерелом моральної чистоти, фізичної досконалості та духовного багатства є прекрасне [208, с. 388–392]. Важливо зауважити, що підґрунтям, на якому здійснюється естетичне виховання є художньо-естетична культура людини та її спроможність до освоєння дійсності за законами прекрасного.

Ролі естетичного ідеалу в естетичному вихованні, естетичному відношенні людини до дійсності, естетичній потребі присвячені роботи З. Гіптерса [54], Д. Джоли [69], І. Зязюна [41], В. Овчаренко [157], І. Лісовської [119], Л. Кустарьової [115], Н. Миропольської [41], С. Радченко [183], Л. Сморг [203], Л. Хлебнікової [41] та ін.

І. Лісовська досліджує естетичний ідеал і деякі проблеми художньої творчості. Автор вважає, що пошуки художньої правди тісно пов'язані з виробленням методу, що дозволяє художнику в його творчості з найбільшим наближенням до істини розкрити перспективу характеру, тобто розкрити новий

зміст життя у художньому образі, у характері, втілити те, що передбачено художником. Умовно це можна назвати пошуками узагальненого, типового характеру часу. Такий характер, що несе в собі справді новий, властивий епосі початок, вимагає нових художніх прийомів та способів вираження [119]. Погоджуючись з автором, ми переконані, що естетичний ідеал може бути вичерпно виражений у художньому образі чи навіть низці образів. Скласти повне уявлення про ідеал ми можемо лише на підставі аналізу усієї творчості художника. Але усвідомлення дійсних умов та можливостей реалізації естетичного ідеалу в художньому образі становить найважливіший момент зв'язку між ідеалом та методом.

Д. Джола висловлював думку, що естетична потреба відбиває досягнутий рівень освоєння світу, а отже, і рівень розвитку творчих здібностей, ступінь вільного володіння ними [69]. На думку дослідника, естетичне сприйняття відрізняється не лише ознаками узагальнення, а й чітко вираженим творчим моментом, перетворенням та доповненням чуттєвих даних за допомогою поєднання з усім досвідом людини, її знаннями. У механізмі естетичної оцінки вагоме значення відіграє образне мислення, тобто, оцінка є висновком на образному рівні. Як особливу сферу естетичної діяльності автор виділяє навчально-виховну роботу: особливу діяльність з естетичного виховання. Естетичне виховання мотивується прагненням вихователя залучити інших до світу краси, зробити їх союзниками в естетичному ставленні до дійсності та мистецтва, сформувати споживачів і творців естетичних цінностей. Звертаючись до проблеми сутності естетичного виховання, Д. Джола робить висновок, що виховання (і самовираження) – вирішальні чинники естетичного відношення. Так як естетичні цінності виявляються у всіх явищах дійсності, важливо створювати у людині внутрішні передумови, щоб ці цінності стали їй доступними. Сутність естетичного виховання автор бачить у цілеспрямованому формуванні ставлення до світу з погляду потреби у досконалості, прилучення людини до естетичних цінностей, щоб зробити їх світом, його дійсністю. До цілей естетичного виховання науковець відносить розвиток естетичного

сприйняття, здатності естетично оцінювати, здатності творити естетичні цінності. Величезний виховний вплив на розвиток людини краси природи, на думку Д. Джоли, пояснюється не лише її багатством і різноманітністю, а й комплексним впливом на сенсорну сферу (звуками, фарбами, запахами та ін.). Тому з метою посилення засобу естетичного виховання необхідно використовувати синтез музики з живописом, словом для конкретизації музичної думки. Також необхідно враховувати закони вікової психології (наприклад, музика викликає найбільший інтерес у старших школярів), знати оптимальну дозу впливу, щоб уникнути надлишку чи нестачі інформації. Жоден із засобів не може розглядатися як універсальний, а окремі засоби набувають найбільшого значення лише у загальній системі.

В. Овчаренко визначає естетичний ідеал як «конкретно-чуттєвий прообраз вищої досконалості особистості та суспільства, гармонійних взаємин, прообраз, що включає в себе шляхи досягнення цієї гармонії. Він включає в себе оцінку з погляду прекрасного: духовний образ людини, її сильні переживання, явища природи та інші» [157]. Естетичний ідеал стає, поруч з іншими ідеалами, тим центром, який виступає своєрідним регулятором, еталоном естетичної цінності, спонукачем кращих мотивів та ідей, організовує суспільство до дійсної творчості, викликає особисту пристрасть та емоційне ставлення до дійсності.

Особливу роль мистецтва у вихованні естетично досконалої особистості підкреслює І. Лісовська. Дослідниця стверджує, що ідеали, матеріалізуючись у естетично осяжні форми, у процесі сприйняття «покидають» межі мистецтва і стають частиною естетичної свідомості людини, стрижнем її духовного життя. Автор робить висновок про можливість педагогічного управління явищем естетичного ідеалу особистості. Основним принципом управління процесом формування естетичного ідеалу у студентів І. Лісовська називає активне використання впливу мистецтва шляхом його організації в інформаційні блоки на основі генералізованої регуляторної ідеї-традиції, що об'єднують й урівноважують традиційні та новаторські матеріали. На думку автора, є

необхідність подальшої розробки як самого феномену етичного ідеалу, так і дослідження особливостей його формування засобами інших видів мистецтва [119].

Розглядаючи проблему втілення естетичного ідеалу у музичному мистецтві, зупинимося на наступних аспектах:

- специфіка музики як виконавського мистецтва;
- втілення естетичного ідеалу у жанрах музики.

Автор дійшов висновку, що естетичний ідеал музика втілює не тільки у вершинних формах симфонізму, а й у будь-яких інших проявах, що пояснюється як соціокультурною природою музичного мистецтва, так і особливостями структурування будь-якої музичної форми. Естетичний ідеал, на думку автора, – це універсальна категорія мистецтва. Завдяки синтезу музики зі словом, дією та іншими елементами, що несуть конкретне навантаження трансляції понять та ідей, відбувається формування музичних образів якісно нового типу. Спочатку в суспільній свідомості створюється стійкий і міцний синтетичний образ – музично-поетичний або музично-хореографічний (наприклад, «Танець з шаблями» А. Хачатуряна), або музично-кінематографічний (наприклад, фільми Чарлі Чапліна) та інші. Музичний образ у цих творах тісно злитий з ідеями, які виражені за допомогою інших елементів синтезу. А потім у музичного образу може початися самостійне життя. Звільняючись від інших компонентів, стаючи «чистою музикою», він все одно в суспільній свідомості залишається носієм тих самих ідей. Наголосимо на наступній закономірності: при виникненні творів, де музика створювалася раніше, ніж слова, перед поетами щоразу вставало важке технічне завдання: укласти слова на «готову» музику. Тим часом відомо, що найчастіше і навіть, як правило, віршований текст передує створенню музики. Це свідчить про те, що властива музиці глибока емоційність здатна навіть без тексту «передавати» ідеали, що панують у суспільстві.

Д. Кустарьова розглядає естетичне виховання як процес формування естетичної потреби. Дослідниця доводить, що естетичне виховання є

найважливішим засобом гармонійного розвитку емоційної та раціональної сторін свідомості особистості, а естетичне навчання – сприяє формуванню певних навичок самостійної творчої діяльності за законами краси. Автор аналізує діалектичний зв'язок процесу розвитку естетичної потреби з процесом розвитку естетичної здатності, яка є формою вияву цієї потреби [115].

В аспекті нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути питання художності, що тісно пов'язано з феноменами художньої цінності, художньої потреби, художнього процесу, художнього образу, художньої культури. Так, І. Дзюба, виявляючи суттєві сторони проблеми художньої цінності, намічає основні її аспекти [70]. Художню цінність автор називає результатом діалектичної взаємодії твору та художньої потреби суб'єкта; показує на творчу участь суб'єкта у художньому сприйнятті твору. Визнаючи основою високохудожніх творів здорову художню потребу, важливого значення набуває критерій художності, що дозволяє відрізнити псевдохудожні твори від справді художніх зразків мистецтва.

На відміну від предмету естетичної потреби, предметом художньої потреби є не всі предмети оточуючої дійсності, а лише ті, що мають відношення до мистецтва. При всій відмінності сучасних теорій катарсису від попередніх, головною залишається проблема звільнення людини від нерозумних пристрастей, переживань, прагнень, проблема гармонізації внутрішнього світу індивіда. Самопізнання, очищення мистецтвом тісно пов'язані і переплітаються з вихованням засобами мистецтва. Роль мистецтва у вихованні визначається багато в чому тим, що воно здатне всебічно, принаймні повно, розкрити перед людиною його внутрішній світ. Виховання в мистецтві нерозривно пов'язане з катарсисом, очищенням від нерозумних, неконтрольованих пристрастей і бажань, бо витісняючи зі свідомості індивіда все погане, мистецтво не залишає в його душі вакууму, воно перетворює нерозумні почуття на протилежні.

І. Ревенко, розглядає питання втілення естетичного ідеалу в художньому образі на матеріалі сучасної художньої прози. Соціально-естетична значимість художньої ідеї, на думку дослідниці, визначається естетичною досконалістю

образного втілення. Саме завдяки тому, що художня ідея постає як певний синтез життєвого змісту та художньої форми і наділена особливою кількістю художнього узагальнення, її неможливо адекватно перекласти будь-якою іншою мовою, вона невідривна від образу, в якому виражається та існує. Художній образ – специфічна для мистецтва форма відображення дійсності, особливістю якого є естетично досконалий вираз художньої ідеї у конкретно-чуттєвій формі [184, с. 24–30].

Естетичне та художнє пов'язані між собою та впливають один на одного. Так, В. Бутенко зазначає, що, наприклад, в епоху Відродження умовою художньої досконалості художньої форми виступало вивчення достатньої кількості прекрасних об'єктів, де основним критерієм було загальне схвалення. Зв'язок художнього та естетичного залишає досить широкий діапазон варіативності для своїх форм [35, с. 144–145]. Дані твердження дають підставу для наступного висновку: перш ніж перейти до власної творчості, учні повинні ознайомитися з якомога більшою кількістю шедеврів мистецтва.

Детальний філософський аналіз взаємодії естетичної свідомості та художньої культури проводить Б. Новіков [156, с. 180–193]. Одне із завдань дослідження – розгляд процесу взаємозбагачення художньої культури та естетичної свідомості. Автор показує, що процес творчості здійснюється «врозріз» естетичній свідомості, підкоряючись свідомості художній. У роботі акцентується увага на тому, що художня культура є нормативною основою мистецтва, з його раціонально артикульованим підґрунтям, тією об'єктивною основою, в якій вона суб'єктивно відклалася зусиллями та вміннями багатьох поколінь. У цьому плані художній культурі протистоїть естетична свідомість, яка від епохи до епохи змінює свій зміст, і навіть «вічні проблеми» кожним новим поколінням переосмислюються по-своєму.

Розглядаючи проблему використання музики з метою естетичного виховання з погляду психолого-педагогічної науки, зупинимось на деяких важливих аспектах.

Естетичне виховання ставало предметом уваги таких дослідників, як О. Бованенко, І. Зязюн, А. Маслоу, С. Мельнчук, О. Отич та ін. Сучасна педагогіка визначає естетичне виховання як цілеспрямоване формування естетичних уподобань та ідеалів особистості, розвиток її здатності до естетичного сприйняття явищ дійсності та творів мистецтва, а також самостійної творчості в галузі мистецтва [136].

Дослідження А. Маслоу свідчать про те, що естетичне виховання відповідає органічно властивим дитині потребам [55, с. 430]. Вчений пропонує ієрархічну класифікацію людських потреб, яка вказує на порядок їх появи у процесі індивідуального розвитку, а також на розвиток мотивації сфери в цілому. Так, згідно з «пірамідою потреб», естетичні потреби є необхідним щаблем у розвитку людини, виявляючись безпосередньо перед потребою в самоактуалізації.

У наукових працях І. Зязюна розглядаються естетичні регулятори педагогічної майстерності педагога в аспекті особистісно-зорієнтованого підходу в навчально-виховному процесі, формування ціннісної свідомості особистості, та на цьому підґрунті – відношення до явищ, об'єктів та суб'єктів оточуючої реальності. Окреслюючи питання виховання майбутніх учителів, І. Зязюн наголошує, що в цьому процесі дуже важливим стає принцип естетичного діалогу, що в ширшому усвідомленні є так званою перекличкою культур полінаціонального середовища, співвіднесення суб'єктивного досвіду спілкування на основі подібності естетичних традицій. У змісті методики формування культури майбутнього вчителя, провідним у процесі інтерактивного спілкування є принцип естетичного діалогу. Ефективність діалогу залежить від сумісних цінностей і орієнтацій, виявлення проблем, доступних і особистісно актуальних для суб'єктів спілкування, рівня реалізації естетичного самопізнання. Науковець підкреслює, що саме в діалозі відбувається реалізація функції естетичної культури [91, с. 14–23].

Досліджуючи проблему формування художньо-естетичної культури в учнів та представників студентської молоді, О. Отич стверджує, що даний

феномен органічно поєднує естетичну та художню культуру. Через їх взаємозв'язки та взаємозалежність в особистісно-діяльному плані, автор звертає увагу, що естетичні цінності особистості формуються та реалізуються в художньому (точніше мистецькому) процесі, а ступінь досконалості цієї діяльності, в свою чергу, свідчить про рівень естетичних цінностей особистості [164, с. 47]. На думку О. Отич, основними компонентами художньо-естетичної культури є емоційно-ціннісний, що виражається через художньо-естетичну аксіосферу та художньо-естетичну свідомість особистості; емоційно-почуттєвий, який передбачає наявність в людини емоційної чутливості, естетичних почуттів, її здатність до милування красою, здатність до емпатії тощо; емоційно-пізнавальний, що включає наявність в особистості художньо-естетичного досвіду й художньо-естетичного тезаурусу та діяльнісний, який знаходить свій прояв в естетиці праці, красі та артистизмі дії, естетиці середовища [там само]. Відповідно до визначених компонентів художньо-естетичної культури особистості, О. Отич виділяє критерії, що спрямовані на педагогічну діагностику рівнів сформованості даного феномену. Серед них: ціннісні орієнтації, художньо-естетичний досвід, художньо-естетичне сприймання, художньо-естетична активність, естетичне ставлення та художня творчість. Дослідниця доводить, що дані складові створюють певне поєднання особистісних якостей та властивостей, які дають можливість останній включитися в професійне та соціокультурне середовище і набути здатності сприймати та перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах життєдіяльності [там само].

У дисертаційному дослідженні О. Бованенко естетична культура представлена в якості особистісного конструкту, що відображає розвиток естетичного смаку, емоційно-культурного досвіду та позитивного емоційного ставлення до естетичних явищ об'єктивного світу. Художньо-естетична культура трактується автором як невід'ємна частина духовно-матеріальної культури особистості в контексті її переживань через оволодіння художніми засобами, що сприяє формуванню знань про художньо-естетичну культуру,

художньо-естетичні цінності, емоції, прагнення, готовність до здійснення творчої художньо-естетичної діяльності. Художньо-естетична культура студентів педагогічних ЗВН визначається як складова культури майбутніх педагогів, що відображає художньо-естетичні знання, художньо-естетичні цінності, емоційно-мотиваційну спрямованість та здатність до ефективної художньо-естетичної діяльності при виконанні професійних завдань та майбутньої педагогічної діяльності [26, с. 3].

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє з'ясування особливостей організації естетичного розвитку школярів у КНР. Так, важлива роль у цьому процесі відводиться застосуванню інтегрованого підходу шляхом використання засобів мистецтва під час викладання інших предметів, як от: література, математика, мова, історія тощо. Окрім цього, в освітньому процесі школи тісно пов'язані між собою предмети власне естетичного циклу (музичне, театральне, образотворче мистецтва). Зокрема, такі китайські науковці та педагоги, як Ф. Лай (Lau F.) [258], Мартін К. (Martin Cr.) [259], Вай-Чунг Хо (Wai-Chung Ho) [274], А. Сонг (Song A.), О. Кулм Джеральд (Kulm Gerald O.) і Тінгтінг Ма (Tingting Ma) [268] зазначають, що процес естетичного розвитку школярів відбувається за допомогою широкого залучення різноманітних предметів, серед яких географія, економіка, природознавство, історія, математика, політологія, література та мова; предмети, що входять до естетичного циклу також тісно поєднані між собою. Важливо вказати ще на таку характерну особливість естетичного розвитку учнів КНР, як врахування регіональності (відмінностей у розвитку мистецтва залежно від регіону країни) під час організації зазначеного процесу.

Зупинимось на цьому більш детально. Насамперед важливо підкреслити, що китайська музика яскраво насичена культурними та регіональними традиціями, що дає їй можливість відрізнятися в різних регіонах за репертуаром, формою, стилем, та якістю [258]. Це призвело до створення розділу *difang yinyue* (китайська регіональна музика) у шкільній музичній програмі, що заохочує учнів вивчати китайську музику так, ніби вони «подорожують»

країною під час уроків музичного мистецтва. Китай – велика країна, що складається з багатьох регіонів, кожен з яких має свої географічні та культурні особливості, клімат, побут, музику тощо [259]. Завдяки означеній специфіці учні усвідомлюють важливість та різноманітність регіональної музики в Китаї та мають можливість вивчити різні китайські інструменти, дізнатися про китайські народні колискові та дослідити основні особливості музики своєї країни (пентатонічна школа, програмна музика, особливості вокальної техніки та вокальних прийомів, сольної музики, фестивальна музика під відкритим небом та ін.) [259]. Учні вивчають суспільні та природничі науки, щоб обговорити географічні характеристики окремих регіонів Китаю, включаючи відмінності в історії, економіці, населенні, кліматі, традиціях тощо [259]. важлива увага відводиться ознайомленню з історією музичних інструментів та розвитком музики в різних регіонах Китаю. Це пов'язано з тим, що китайська музика складається з багатьох різноманітних музичних жанрів і перш ніж приступати до її вивчення, необхідно визначити особливості діалекту, історико-культурного розвитку регіону тощо, з якого вона походить. Ці культурні практики є ознакою регіональної ідентичності [258; 259]. Наприклад, історія Піра (різьбленої чотириструнної лютні) бере свій початок з часів династії Хань (206 р. до н.е. — 220 р. н.е.), і цей музичний інструмент колись мав таке ж значення, як і Шовковий шлях; Zheng (21-струнна цитра) використовувалась до династії Цін (221-207 р. до н.е.); Сяо (зубчаста бамбукова вертикальна флейта з чотирма або п'ятьма отворами для пальців спереду і одним на кінці) існувала і використовувалася з часів Конфуція (551-479 рр. до н.е.) [258; 259].

У зв'язку з необхідністю врахування регіональних особливостей в естетичному вихованні учнів на уроках мистецтва вчителі можуть використовувати: карти Китаю (учні позначають і розфарбовують конкретні регіони країни, музику яких вивчають), літературні твори та матеріали з географії, економіки, китайської культури [259]. Регіональність можна зустріти і на уроках образотворчого мистецтва: на заняттях діти представляють пейзажі та музичні інструменти різних регіонів країни, яку вони вивчають, створюють

власні матеріали для театру тіней, який походить із Китаю [там само]. Крім того, під час прослуховування музики в класі учням пропонується вибрати фарби або олівці певних кольорів і спробувати «малювати музику» відповідно до власних відчуттів та знань, з подальшим аналізом власного зображення [там само].

При розучуванні простої ритмічної музики учнів підводять до виконання активних рухів: кожна дитина, яка тримає в руках стрічку, намагається рухатися в ритмі музики, одночасно махає стрічкою, плескаючи в долоні і тупаючи ногами. При цьому, учні керуються схемою, яку зображує на дошці вчитель. Так, вертикальна лінія зображує кроки, горизонтальна лінія – розкриття рук, червона крапка – хлопок справа, синя – хлопок зліва. Жовта хвиляста лінія позначає махання стрічкою [259].

Щодо співвідношення естетичного виховання та мови, то на уроках китайської мови учні обговорюють її особливості, наголошуючи на регіональних відмінностях [там само]. Загалом естетичне виховання школярів Китаю ґрунтується на міцному національному фундаменті: мистецтво пов'язане з національним самовираженням, розвитком музичних традицій (особлива увага приділяється вивченню пісень про цінності китайської нації), природою, ментальними та естетичними уявленнями [207, с. 71–80.]. Широке залучення регіональних національних особливостей у програми багатьох шкільних предметів сприяє всебічному розвитку дітей, формуванню їх громадянських особливостей, кращому навчанню.

Цікаво звернути увагу на інтеграцію мистецтва та математики [268], тобто можливість досліджувати дробовий характер нот або обчислювати ритм музики, поєднувати гармонію, інтервали, мелодію, з цілими числами, пропорціями, арифметичними діями, геометрією тощо. Наприклад, ритми, мелодії та музичні форми можуть бути представлені як математичні моделі; теорія золотого перетину та послідовність Фібоначчі можуть бути використані при написанні музики.

Інтеграція математики та мистецтва полягає у:

- використанні графічних символів у створенні музики, які ґрунтуються на математичних правилах і дозволяють більш глибоко зрозуміти взаємозв'язок математики та музики;
- персоналізації досвіду учнів (вони можуть створювати власну музику) та аналізі викладачем їхніх індивідуальних, оригінальних творів (вивчення структури музичних творів, створених учнями математичними методами);
- наданні учням можливості емоційно включитися до естетичної діяльності, відчувати власну вагу та досягнення (музичні твори, створені дітьми, виконуються на музичних інструментах);
- заохоченні учнів до вивчення та формування власних естетичних уподобань, інтересів та особливостей;
- використання відповідних музично-математичних комбінацій для підвищення інтересу дітей до процесу вивчення цих предметів [268, с. 99–100, 107].

Така інтеграція навчальних дисциплін сприяє підвищенню настрою учнів у процесі навчання, додає ігрових елементів у вивчення навчальних дисциплін та поживає навчальний процес. Дослідження взаємозв'язку музики та математики [268] показує, що їхня інтеграція сприяє формуванню в учнів позитивного досвіду, що виражається у приємних, радісних почуттях у процесі здобуття знань з музики та математики. У свою чергу, це є важливим чинником у зменшенні схвильованості та напруженості школярів під час навчання, діти відчують захоплення від застосування знань з математики при аналізі власної музичної творчості [268, с. 104]

Як виявилось, інтеграція музики та математики забезпечує індивідуальний підхід та стійку мотивацію учнів до навчання [258, с. 104]. Вони починають розуміти, як математику можна використовувати для написання й аналізу музики: їхній досвід дозволяє дітям усвідомити, що музикування залежить не лише від натхнення та інтуїції – математика також відіграє важливу роль у цьому творчому процесі. В результаті, учні відчують силу

математичної естетики: вони організують музичні математичні структури, а різні музичні елементи (включаючи ритм) отримують сильні та гармонійні звукові ефекти [268, с. 105].

Крім того, математика поєднується з малюванням, зокрема, учнів навчають визначати та аналізувати геометричні малюнки та моделі у художників-кубістів, створювати власні малюнки, самостійно комбінувати різні геометричні фігури (куби, конуси, піраміди тощо) самостійно чи за допомогою комп'ютера, молодші школярі вивчають цифри, спочатку зображаючи схожих на них об'єктів чи живих істот [246].

Отже, естетичне виховання школярів Китаю визначається міцним національним фундаментом і багаторічними мистецькими традиціями, спрямованими на проникнення в різні галузі знань з метою гармонійного впливу на особистість дитини, підвищення її пізнавальних інтересів і стимулювання пізнавальної активності.

В наш час, коли людина стає центром сучасного світу, багато вчених вказують на особливо важливу роль особистості в природному та соціальному середовищі. Вона є інтегратором складних зв'язків із безліччю явищ нашої дійсності. Зрештою, інтеграція сприяє возз'єднанню цілісності світосприйняття – єдності світу та людини, що живе в ньому та пізнає його. З нашого погляду, важливо розмежувати поняття «людина» і «особистість», оскільки у дослідницькій літературі існують протиріччя з цього приводу. Розглянемо позицію, яку займає сучасна наука щодо зазначених понять.

Цю тему висвітлює В. Винославська [40, с. 194–196]. Автор висвітлює аргументи на користь трактування області суб'єктивного та суб'єктивності звичайного. І об'єктивне, і суб'єктивне – це живі форми, які в дослідницьких цілях не зобов'язані умертвляти і анатомувати. Звідси і назва – «органічна психологія». Живе має зберігатись живим. Освіта в будь-якій ситуації пов'язана з образом людини. Трагічний хід думки полягає в конструюванні образу «людини майбутнього» або «нової людини». Це, на думку В. Винославської, втручання в особисте життя людини майбутнього, та й підростаючого

покоління, яке намагаються утворювати за футуристичними образами. Яким бути людині – це справа її власного вибору, а не соціальної психолого-педагогічної наукової думки. Науці про людину, її розвиток, освіту насамперед потрібно рішуче відокремитися від ідеології. Максимум, на що вони можуть претендувати, – на дослідження шляхів розвитку та на демонстрацію простору вибору, його ціни для людини, що розвивається. Розвиток – це доля людини. Уявлення про розвиток та його шляхи не може нашкодити людині, а, можливо, і допоможе їй стати самим собою. Необхідно повернути в психологічний лексикон слово «людина». Щодо поняття «особистість» В. Зінченко зазначає, що:

- воно часто незрозуміло тлумачиться у літературі;
- поширена думка, що особистістю не народжуються. Щоб нею стати, потрібно «виділятися» (тобто проблема становлення особистості – частина ширшої проблеми розвитку людини).

Дослідник наголошує, що становленню людини у педагогіці (і психології) велику допомогу може надати поетична антропологія, яка стурбована насамперед проблемами духу, душі, сенсу людського буття. Для нас, таким чином, допомагати дитині розвиватися означає допомагати кожному дійти усвідомлення своєї неповторності, значущості, уміння знайти лише своє місце на цій Землі. Саме в цьому і полягає завдання сучасної педагогіки і, зокрема, естетичного розвитку. Тому нам близьке запропоноване В. Зінченком поняття «людина, що розвивається».

Проте, праці інших учених містять досить переконливе тлумачення поняття «особистість». Так, ним користується М. Боришевський [31]; до завдань естетичного виховання, що збігаються з актуальними завданнями педагогіки в цілому, він відносить також і необхідність розвитку гуманістичних якостей, інтересу та любові до життя у всіх його проявах. Естетика вчить насолоджуватися істиною красою, прагнути гармонійного розвитку своїх здібностей, і цим облагороджує людину. Роль естетичного виховання у формуванні світогляду молоді зумовлено такими специфічними особливостями

ставлення молодшої людини до дійсності, як емоційність, яскраво виражений оцінний підхід до явищ життя та спрямованість на активну творчість. Гуманістичний підхід в естетичному вихованні пов'язаний ще з одним аспектом. Твір мистецтва орієнтований на його сприйняття людиною як особистістю, з усім її унікальним життєвим досвідом, будовою свідомості та складом почуттів, асоціативним фондом, неповторним духовним світом і тому вимагає активної співтворчості особистості, її душевної співучасті, глибинного переживання та особистісної інтерпретації. Оскільки такий підхід до творчої діяльності встановлює конкретну соціальну детермінованість духовного світу всіх особистостей, що беруть участь у «художньому діалозі», – особистості композитора, особистості виконавця (музиканта), особистості героя художнього твору, особистості слухача, – то вплив мистецтва на особистість виявляється формою її суспільного виховання, інструментом її соціалізації.

1.2. Естетичний розвиток, особистість, творчість: взаємозумовленість та діалектичний зв'язок

Домінуюча роль творчості в цілісному процесі загальнокультурного, та зокрема естетичного розвитку особистості, вимагає аналізу самої проблеми творчості. Феномен творчості завжди знаходиться в полі зору вчених. Так, вивченням творчості займаються філософія, психологія, педагогіка, естетика, мистецтвознавство. Не намагаючись дати повну картину їхнього різноманіття, зупинимося на основних – психологічних – концепціях творчості. Це пов'язано з тим, що для нас особливий інтерес становлять дослідження, які дають змогу методологічного обґрунтування механізмів творчого розвитку особистості та визначення психологічних умов їх реалізації на практиці. Разом з тим міждисциплінарність проблеми творчості дозволяє ґрунтуватися на деяких проєкціях цієї проблеми, представлених в інших галузях наукового та гуманітарного знання, що допоможе уточнити деякі методологічні орієнтири нашого дослідження.

Щоб простежити загальну спрямованість досліджень проблеми творчості в психології, необхідно уявити їх у єдиній логіці історичного розвитку. Фундаментом у розумінні творчості є визначення його сутнісних параметрів. Так само, як природничі науки на перших етапах свого становлення шукали для пояснення складних явищ їхні витoki, так і психологія для пояснення феномену творчості застосовує поняття психічної енергії (представлене в роботах Ч. Спірмена, З. Фрейда, О. Лазурського). Залучення поняття психічної енергії, відповідаючи потребі пояснення індивідуального прояву у творчих діях, водночас, закріплювало механістичну традицію, яка бере до уваги лише кількісні відмінності. Такий підхід представлений у дослідженнях Г. Айзенка, Д. Векслера, Дж. Равена, К. Гуревича та ін. Цей підхід до розуміння творчості вимагав методичного підкріплення. Воно було реалізовано завдяки факторному аналізу, затребуваному тестологією, та методом проблемних ситуацій. Слід зазначити, що метод проблемних ситуацій дозволив вперше репрезентувати мислення як самостійну функцію, а потім залучити його до наукового аналізу як продуктивний процес, зумовлений лише розумовими здібностями людини.

В українській філософсько-психологічній літературі досліджувались різні аспекти проблеми творчої діяльності. На особливу увагу заслуговують праці В. Артюха, В. Альохіна, Б. Новикова, С. Кримського, В. Куценка, Т. Левчук, М. Морозова, В. Ніколко, В. Одріна, Р. Піхманець, М. Поповича, М. Парнюка, В. Романець, А. Шумиліна та ін.

Як відомо, аналіз мислення як продуктивного процесу досягнув своєї вершини в роботах С. Рубінштейна, який виявив реальні детермінанти інсайту: раптового осяяння, яке в принципі неможливо прогнозувати. Разом з тим, виявлений науковою школою С. Рубінштейна механізм не пояснював всієї феноменології творчості, зокрема явищ «спонтанних відкриттів», які так і залишилися за межами даного експериментального дослідження. Необхідно підкреслити, що багаторічна практика тестування за кордоном, а також реальні досягнення в науці, техніці та мистецтві показали, що творчі прояви людини та показники її інтелектуального рівня далеко не завжди корелюють.

Суперечність між вищеназваними складовими творчого процесу у 50-ті роки оформилося у прагнення виділити деяку специфічну здатність до творчості, яка не зводиться лише до інтелекту. Таке розуміння творчості, безумовно, намічалось у всіх трьох гілках радянської психології – школах Б. Теплова, О. Леонтьєва та С. Рубінштейна, проте воно не було достатньо опрацьовано ні в концептуальному ні в методичному аспектах. Вперше концептуальне розведення творчості та високого рівня розвитку інтелекту виявилось представленим у психологічних дослідженнях Я. Пономарьова.

Ототожнення творчості з інтуїцією та протиставлення її раціональному процесу має свою довгу філософську передісторію (Ф. Шеллінг, М. Бердяєв). Серед сучасних дослідників-гуманітаріїв автором філософської концепції про природу творчості є Б. Новіков, який вважає, що заміною інстинктивної видової програми, що допомагає тваринам адаптуватися у світі, в людини стала наслідувальна мотивація: пошук зразка, навчання у природи у повному сенсі цього слова [155]. Пошук зразка і породив творчість як специфічну активність щодо подолання первісного відчуження, яке не можливо подолати ніякими цілеспрямованими актами. У результаті створюється «міст» між людиною та природою – «третя реальність», культура.

Привертає увагу думка автора про природу мотивації творчості, яка ірраціональна і не підлягає задоволенню, оскільки виникла разом з людиною. Отже, творчість, на відміну від різних форм адаптивної поведінки (пов'язаної з наявними в розпорядженні людини ресурсами), виникає не відповідно до принципів «тому, що» або «для того, щоб» (каузальному та телеологічному), а «незважаючи ні на що». Тобто, творчий процес є реальністю, який виникає і завершується спонтанно. Іншими словами, головне у творчості не зовнішня активність, а внутрішній акт створення «ідеалу», образу світу, де проблема відчуження людини і середовища вирішена. Зовнішня активність є лише експлікацією результатів внутрішнього акту.

Виділяючи ознаки творчого акту, майже всі дослідники творчості і самі творці підкреслювали його спонтанність, несвідомість, не контрольованість

волею та розумом. Свідомість (свідомий суб'єкт) лише пасивно приймає творчий продукт. Несвідоме (несвідомий творчий суб'єкт) активно породжує творчий продукт і репрезентує його свідомості. Очевидно, що при здійсненні раціонально та свідомо керованої діяльності, яка завжди доцільна, реалізується інше відношення: активність свідомості та рецептивна роль несвідомого, що «обслуговує» свідомість, надаючи їй інформацію. Таким чином, головна особливість творчості пов'язана зі специфікою перебігу процесу в цілісній психіці як системі, що породжує активність індивіда.

Звертаючись до концепції Н. Карпенко, слід зазначити, що творчий акт розглядається автором, як включений у контекст інтелектуальної діяльності, за схемою: на початковому етапі постановки проблеми – активна свідомість; на другому етапі вирішення – несвідоме; на третьому етапі відбору та перевірці правильності рішення – знову активізується свідомість. Отже, творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль несвідомого) і може бути отриманий лише з урахуванням логічного висновку [97].

На певному етапі розвитку психологічної думки було представлено найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу. Своє незалежне та послідовне втілення дана концепція отримала у зарубіжній психології, у методологічному підході Дж. Гілфорда [253] та Е. Торренса [273]. При цьому розуміння природи творчості від прямого ототожнення з інтелектом перейшло до їх прямого протиставлення.

У «м'якому» варіанті допускалася незначна кореляція між рівнем інтелекту та рівнем креативності. Дж. Гілфорд вказав на принципову різницю між двома типами розумових операцій: конвергенцією та дивергенцією. Конвергентне мислення (сходження) актуалізується у тому випадку, коли людині, що вирішує завдання, потрібно на основі безлічі умов знайти єдине правильне рішення. Конкретних рішень може бути кілька, але ця кількість завжди обмежена. Таким чином, здатність до конвергентного мислення ототожнювалася з тестовим інтелектом, що вимірюється високошвидкісними тестами IQ. Дивергентне мислення, що визначається Дж. Гілфордом як «тип

мислення, що йде в різних напрямках», допускає варіювання шляхів вирішення проблеми, що призводить до несподіваних висновків та результатів. Такий тип мислення виявляється з допомогою коефіцієнта креативності. При цьому як один з основних показників креативності виступає оригінальність. Зазначимо, що продуктивний процес завжди призводить до оригінального результату, однак однозначної зворотної залежності не існує. Акцент на незвичайний продукт, що стимулює фантазію, може гальмувати розвиток самого мислення.

Останні десятиліття дивергентність стала синонімом творчості як зарубіжних, так і вітчизняних психологів. Здатність мислити в різних напрямках відповідає загальному прагненню психологічної науки зняти обмеження у процесі виявлення потенційних можливостей людини. Разом з тим, пряме ототожнення творчої обдарованості з «креативністю», що розкривається через дивергентність, призвело надалі до розчарування малою передбачливістю тестів на креативність. Це, своєю чергою, зумовило появу комплексних теорій креативності, серед яких слід зупинитися на одній з останніх – «теорії інвестування» американського психолога Р. Стернберга [270]. Автор цієї теорії креативною людиною називає ту, яка прагне і здатна «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». «Купувати за низькою ціною» означає займатися невідомими, невизнаними або малопопулярними ідеями. Творча людина всупереч опору навколишнього середовища наполягає на певних ідеях і «продає їх за високою ціною».

У інвестиційної теорії Р. Стернберга дивергентність поступається місцем більш складному за своєю природою явищем, в основі якого – синтетична (нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості), аналітична (виявлення ідей, гідних розробки) і практична складові. При цьому, якщо в індивіда надто розвинена аналітична здатність на відміну від двох інших, то він є блискучим критиком, але не творцем. Синтетична здатність, не підкріплена аналітичною практикою, породжує масу нових, але не обґрунтованих дослідженнями і тому марних ідей. Практична здатність без двох інших може призвести до продажу «недоброякісних» ідей.

Згідно з Р. Стернбергом, творчі прояви також детермінуються такими факторами як знання, мотивація, зовнішнє середовище. Зазначимо, що вплив знань може бути як позитивним, так і негативним. Безумовно, людина повинна уявляти, що саме вона збирається зробити. Вийти за межі поля можливостей та виявити креативність не можна без усвідомлення меж цього поля. Разом з тим, занадто консервативні знання можуть обмежувати кругозір дослідника, позбавляти його можливості поглянути на проблему по-новому. Прояв креативності неможливий, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, що відповідають за творчий процес, взаємодіють, проте сукупний ефект від їхньої взаємодії не зводиться до впливу якогось одного з них. При цьому мотивація може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи із мотивацією, значно підвищує рівень креативності.

Отже, креативність передбачає, з погляду Р. Стернберга, передусім, внутрішню мотивацію: тобто, готовність на розумний ризик, долаття перешкод, протистояння думці оточуючих. Таким чином, креативність це не лише синтетичне явище, а й життєва установка особистості.

Однією з найбільш відомих концепцій в американській та світовій психології, що включає поняття креативності, є «теорія трьох кілець» Дж. Рензуллі. Креативність, згідно з цією концепцією, є однією з трьох взаємодіючих груп людських якостей. Іншими складовими є такі якості як інтелектуальні здібності та захопленість виконуваним завданням [265]. При цьому, всі ці елементи рівноправні.

З нашого погляду, у зазначеній концепції слід звернути увагу на наступні аспекти. По-перше, – це скептичне ставлення до тестів як засобу вимірювання креативності. Оскільки креативність не має в психології однозначного тлумачення, що призводить до низької валідності її вимірів, Дж. Рензуллі пропонує орієнтуватися на рейтинг минулих та справжніх досягнень. По-друге, – це шлях розвитку обдарованості, обумовлений включенням у діяльність. По-третє, – розгляд мотивації не як зовнішньої умови, а як центрального утворення обдарованості у поєднанні зі здібностями та креативністю.

Домінуюча роль мотивації в концепціях Р. Стернберга та Дж. Рензуллі, дозволяє говорити про точки дотику комплексних теорій креативності з особистісно-мотиваційним підходом у психології творчості. Такий підхід також має власну історію. Постулюючи специфіку мотивації як відмінну рису творчої особистості, представники різних напрямів у психології цю специфіку визначали по-різному. Так, З. Фрейд вважав творчу активність результатом сублімації статевого потягу на іншу сферу діяльності, А. Адлер вважав, що це спосіб компенсації комплексу неповноцінності. Найбільшу увагу феномену творчості приділив К. Юнг, який бачив у ньому прояв архетипів колективного несвідомого. Р. Ассаджіолі розглядав творчість як процес сходження особистості до «ідеального Я», спосіб її саморозкриття. Психологи гуманістичного спрямування – Г. Олпорт і А. Маслоу вважали, що початкове джерело творчості – мотивація особистісного зростання, що не підкоряється гомеостатичному принципу задоволення (потреба в самоактуалізації за А. Маслоу).

Одне з найбільш ґрунтовних досліджень щодо виявлення особистісних рис творчих людей було проведено під керівництвом К. Тейлора та Р. Кеттелла (в якості основної діагностувальної методики автори використовували питальник Р. Кеттелла), що отримав надалі широку популярність. Це дослідження було присвячено вивченню спільних та відмінних ознак креативної поведінки в науці, мистецтві та практичній діяльності [249].

Проте, ненадійність та низька валідність тестів на визначення рівня креативності, відома абстрагованість їх типових модифікацій від індивідуально-особистісних особливостей піддослідних, змусили дослідників шукати інші шляхи, що дозволяють виявити показники визначення та прогнозування творчих досягнень особистості.

Спроба розкриття безпосередньо операційного, «психологічного наповнення» поняття креативності вжито О. Кривопишиною. Вона вводить поняття інтелектуальної активності, вважаючи, що остання обумовлена певною психічною структурою, властивою креативному типу особистості. Творчість, з

погляду дослідниці, є ситуативно нестимульованою активністю, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Слід наголосити, що феномен ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності розглядається як одиниця аналізу творчості. Наявність адекватного психодіагностичного методу, який відбиває пізнавальні і мотиваційні характеристики творчої діяльності, де абстракція однієї зі сторін неможлива без втрати самого явища, дає можливість ідентифікувати креативність як властивість цілісної особистості [181].

Аналіз як теоретичних, так і емпіричних досліджень, присвячених особистісно-мотиваційній складовій у структурі креативності, дозволяє зробити ряд важливих висновків. По-перше, наявність мотивації є головною ознакою творчої особистості. По-друге, особистісні прояви креативності поширюються на багато сфер людської активності. Зазвичай, творча продуктивність лише в одній, основній для особистості області, супроводжується продуктивністю і в інших областях. По-третє, поєднання інтелекту та креативності спонукає до вибору різних сфер соціальної активності.

Все вищевикладене дозволяє, на нашу думку, говорити про те, що в сучасних психологічних концепціях основним напрямом у поясненні феномену творчості є звернення до сутнісних факторів особистості, до вивчення взаємозв'язку та взаємозалежності особистісних властивостей та особливостей людини з можливістю здійснення нею творчої діяльності.

Особиста опосередкованість творчої діяльності вимагає звернення до питань теорії особистості та, насамперед, до однієї з фундаментальних категорій сучасної психології – поняття особистості. Слід зауважити, що насамперед цікавлять ті підходи до визначення особистості, у яких тією чи іншою мірою робиться спроба пояснення феномена творчості.

Як відомо, існує безліч стратегій дослідження будови особистості, кожна з яких виділяє основний об'єкт дослідження, понятійний апарат, методичні процедури та, головне, по-різному вирішує питання про співвідношення біологічного та соціального розвитку особистості. Наприклад, у «факторній»

стратегії об'єктом аналізу є риси особистості, зафіксовані у мові. Діагностуючи структуру особистості з допомогою процедур, запропонованих у цих концепціях, дослідник отримує уявлення про модальні форми особистості, тобто набір рис, характерних для тієї чи іншої популяції людей у певній культурі (Дж. Гілфорд, Р. Кеттелл та ін).

Так, досліджуючи творчий потенціал особистості в руслі «факторної» стратегії, Дж. Гілфорд йде шляхом пошуку найбільш оптимального підбору характеристик, що визначають творчу діяльність, зрештою по'вязуючи її зі здатністю до дивергентного мислення. Р. Кеттелл приходить до висновку про існування чіткого поділу особистісних проявів творчої поведінки в мистецтві та науці, що дозволяє йому розташувати креативну поведінку в просторі двох вищеназваних факторів.

Безумовно, процедури факторних стратегій доречно використовувати якості допоміжних. Це пояснюється тим, що за допомогою прямих методів, як от питальник Р. Кеттелла, виявляються лише «безособові» прояви особистості: особистість у цих концепціях постає як статична структура, а питання співвідношення між біологічним і соціальним вирішується на користь переважання то біологічних, то соціальних компонентів. У цілому можна говорити, що для представників «факторної» стратегії характерна позиція подвійної детермінації розвитку особистості, визнання «доробки» базових вроджених схильностей під впливом навчання, тобто середовища.

Необхідно підкреслити, що у сучасній психології різні підходи до вивчення особистості поступово відтісняються мотиваційно-динамічною стратегією вивчення. Ця стратегія розглядає індивідуальні якості як переважно спадкові диспозиції, які у ієрархії рівнів організації особистості займають становище найнижчого, базового рівня. На цьому рівні під впливом середовища надбудовуються потреби та потяги, що мають соціальне походження.

Таке розуміння структури особистості було запропоновано у вітчизняній психології С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, Б. Ананьєвим. Так, С. Рубінштейн, відводячи проблемі особистості провідну роль, зазначав, що жодне психічне

явище не може бути вивчене поза аналізом цієї проблеми. Особистість постає як воєдино пов'язана сукупність внутрішніх умов, якими переломлюються всі зовнішні впливи. Науковцем було запропоновано таку структуру особистості: спрямованість – як характеристика динамічної тенденції, що визначає мотиваційний, енергетичний потенціал особистості, включає установки, потреби, інтереси, ідеали; характер – як закріплення в індивіді системи генералізованих узагальнених спонукань, що визначають ставлення людини до світу; можливості – як психічні якості, які забезпечують успішність реалізації будь-якого виду діяльності.

Торкаючись психологічної сутності можливостей, С. Рубінштейн зазначав, що для їх формування необхідно, щоб відповідні психічні діяльності узагальнилися і, ставши, в такий спосіб, доступними до перенесення з одного матеріалу на інший, закріпилися в індивіді. Якість здібності, її більш менш творчий характер істотно залежить від того, як відбувається ця генералізація [189]. Здібності, що виявляються особистістю у процесі творчої діяльності, розглядаються як рівень генералізації, узагальненості перенесення психічної діяльності з одного матеріалу на інший.

Основою концептуального підходу до визначення структури особистості О. Леонтьєвим є принцип єдності свідомості та діяльності, який визначає в якості одиниці психологічного аналізу особистості діяльність суб'єкта. У структурі діяльності особистості, як було зазначено, О. Леонтьєвим виділяються категорії дії, операції, мотиву, що визначає спрямованість і збігається з предметом у діяльності (і не збігається у дії), значення, в якому представлена перетворена і згорнута в матерії мови ідеальна форма існування предметного світу, сенсу як вираження ставлення мотиву до мети.

Ядро особистості цієї теорії становить система мотивів діяльності, за допомогою якої вона взаємодіє з навколишнім світом. Співвідношення мотивів носить супідрядний характер, у їх структурі можна виокремити смислоутворювальні мотиви і мотиви-стимули. З огляду на це, у вивченні особистості виділяються три напрями: широта зв'язків людини зі світом, її

відношення; полімотиваційна сфера людини, її особистісно спрямований характер; індивідуальність динаміки особистісного становлення, виражена в основних життєвих цілях та їх відношеннях між собою.

Виділені ознаки дослідження особистості є надзвичайно важливими для розгляду особистості з позицій розкриття її творчого потенціалу. Так, широта зв'язків людини з навколишнім світом, соціальним середовищем, відбиває когнітивно-діалогічний компонент творчої діяльності, що дозволяє здійснювати інформаційний обмін. Цей компонент, у свою чергу, має значення для процесу отримання продуктивного результату. Динаміка особистісного становлення, виражена як у поставлених у різні періоди життя цілях, так і в результатах їх здійснення, дає можливість виявити причинно-наслідкові механізми вияву високого рівня творчої активності.

Б. Ананьєв, розкриваючи структуру особистості, визначив її як продукт індивідуально-психічного розвитку, що проявляється у трьох аспектах: онтогенетичній еволюції психофізіологічних функцій (людина як індивід), становленні діяльності як суб'єкта праці, пізнання та спілкування (суб'єкт діяльності), історії особистості. Якщо індивід – це підструктура, то суб'єкт діяльності утворює структурне ядро особистості.

Особливий інтерес представляє думка Б. Ананьєва на особистість як на діалектично взаємопов'язані закриту та відкриту системи. У вітчизняній та зарубіжній психології особистість переважно сприймається як відкрита система з великою кількістю соціальних зв'язків та властивостей. Проте, щоб уявити людину як неповторну індивідуальність, слід звернутися до особи як замкнутої, закритої системи. В індивідуальності «ніби замикається внутрішній контур регулювання всіх якостей людини як індивіда, з її безліччю суперечливих ролей, і суб'єкта різних діяльностей. У такій відносно замкнутій системі, «вбудованій» у відкриту систему взаємодії зі світом, утворюється певна взаємовідповідність тенденцій та концепцій людини, самосвідомість та «Я» – ядро людської особистості». При цьому, одним з важливих індикаторів людської індивідуальності, на думку Б. Ананьєва, є активність творчої діяльності.

Підкреслимо, що для одного з найгрунтовніших варіантів мотиваційно-динамічного підходу до вивчення особистості у психології, характерна методологічна передумова, заснована на переконанні в тому, що в будь-якому динамічному утворенні особистості, немов у фокусі, сконцентровані властивості особистості як цілого. Тим самим неявно визнається, що, характеризуючи ці утворення, дається характеристика самої особистості. Незважаючи на деяку відмінність трактувань, у якості такого утворення виділяють спрямованість. У С. Рубінштейна – це «динамічна тенденція», в О. Леонтьєва – «смыслотворительный мотив», у Б. Ананьєва – «основная житейская направленность». Отже, саме спрямованість виступає як підґрунтя описової характеристики структури особистості.

Запропоновані С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, Б. Ананьєвим концептуальні підходи до розуміння структури особистості в єдності природного та соціального дозволяють виділити її наступні підструктури: насамперед – потреби, мотиви, здібності, а також темперамент і характер. Разом з тим залишається відкритим питання про участь тих чи інших індивідуальних властивостей у спрямованій поведінці людини.

У цьому аспекті доцільно зупинитися на дослідженні І. Штих, яка, на основі аналізу наукових даних, показує «вихід» кожної з підструктур, що розглядаються, в «спрямованість» особистості. У запропонованій теорії [235], що узагальнює ряд досліджень зі структури індивідуальності та особистості, в яких природне та соціальне, організм і особистість складають єдність, відповідні компоненти – мотивація, темперамент, здібності та характер – об'єднані такими системоутворювальними ознаками, як емоційність, активність, саморегуляція та спонукання.

Експериментальні дослідження В. Мерліна, А. Крупнова та ін. виявили індивідуальні відмінності і в динамічних характеристиках емоційності, і в мотиваційно-потребовій сфері. Це дозволяє вважати емоційність «прикордонним» поняттям, які стосуються одночасно і темпераменту і мотивації.

Л. Шарапа зазначає, що активність, як характеристика індивіда, з боку динамічних особливостей його психічної діяльності є компонентом темпераменту [230]. Разом з тим, активність одночасно виступає і як компонент загальних і спеціальних здібностей, який може впливати на успішність діяльності. Відповідно до концепції Н. Лейтеса, активність, поруч із саморегуляцією, вказуючи на можливість «врівноваження» з новими умовами, виявляється в особливостях темпераменту, а головним чином – у сфері здібностей.

В якості останньої системоутворювальної ознаки Е. Голубєва використовує спонукання. Проте, це досить гіпотетично, оскільки у напрямі досліджень проблема спонукань експериментально не розроблена. Це дає підстави акцентувати увагу насамперед на таких системоутворювальних ознаках, як емоційність, активність та саморегуляція.

З нашого погляду, вищевикладене дозволяє говорити про провідні, і в той же час специфічні відносини, за допомогою яких кожна підструктура особистості сполучається зі спрямованістю. Насамперед – це нерівнозначність співвідношення природної та соціальної систем детермінації для кожної з підструктур особистості.

Особливу увагу необхідно приділити особливостям зв'язку здібностей та спрямованості. Слід погодитись з А. Массановим, який вважає доречним використовувати поняття «покликання» [132]. Цей термін згадувався у роботах С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, В. Мясищева і, як зазначає І. Манюха, недооцінюється у психології здібностей [128]. Користуючись диференціацією здібностей на актуальні та потенційні, більш точним визначенням спрямованості здібностей вважатиметься термін «актуалізовані покликання» [144].

Таким чином, аналіз як теоретичних, так і експериментальних даних дозволяє зробити наступний висновок: певна спорідненість між мотивацією і темпераментом, темпераментом і здібностями, здібностями та характером, що виступає в системоутворювальних ознаках емоційності, активності та

саморегуляції, – це не тільки спільність, що виявляється логічним шляхом, але реальний і багатосторонній зв'язок між цими підструктурами особистості.

Подальшу систематизацію уявлень щодо взаємозв'язку підструктур особистості можна пов'язати з роботами К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, О. Асмолова, Д. Леонтьєва, Є. Шорохової та ін.

Так, О. Асмолов, аналізуючи у руслі системного підходу роль якостей індивіда в розвитку особистості, зазначає, що ці якості входять у життя особистості лише через означення (принцип опосередкування та сигніфікації Л. Виготського та О. Лурії). Ці якості підпорядковуються свідомій саморегуляції і таким чином можуть бути як передумовами, так і результатом розвитку особистості. Використання якостей індивіда як «знаків» чи «засобів», за допомогою яких людина опановує своїми індивідуальними особливостями і коригує їх, дозволяє побачити, як останні з органічних передумов поведінки особистості в умовах певного соціально-історичного життя перетворюються на його результати. Отже, особистість через перетворення зовнішнього світу може мати владу не лише над оточуючою дійсністю, а й над проявами власних індивідуальних якостей. Іншими словами, йдеться про творче перетворення насамперед самого себе.

Зазначаючи, що у психології ще не аналізувалася структура загальної спроможності особистості до розвитку, І. Смірнова на основі вивчення природи психічної активності виділяє три приватні здібності, що входять до вищезгаданої загальної здатності: перша – здатність утримувати та акумулювати результати розвитку; друга – здатність актуалізувати потенційний зміст своєї свідомості, залучати його до актуальних зв'язків; третя – здатність створювати щось нове як у світі, так і в собі, розширюючи при цьому сферу потенційного [202]. Отже, здатність особистості до розвитку включає в себе компоненти, що відбивають здатність до творчого сприйняття світу і творчого перетворенню як світу, так і себе.

Всі вищевикладені підходи щодо структури особистості з позицій пояснення феномена творчості, дозволяють зробити наступні важливі для дослідження висновки:

- природа психічної активності пов'язана з виникненням змін, новоутворень у навколишньому світі та особистості;
- зв'язок психічної активності та творчих здібностей має внутрішню особистісну обумовленість;
- входження якостей індивіда в життя особистості через «означення» дозволяє говорити не лише про особистісну, а й соціокультурну детермінацію творчості.

Особливу увагу слід звернути на виявлену психологами вихідну єдність мотиваційної сфери та здібностей особистості, що яскраво проступає при дослідженні феномену творчості та творчих здібностей. *Таким чином, здатність до творчості в її особистісній та соціокультурній обумовленості може розглядатися як один з провідних механізмів розвитку.* Як показав проведений аналіз, особистісна обумовленість творчості, зазначена раніше у загальному контексті проблеми розвитку, є домінуючою.

Творчість, як творення нового, розглянута з позицій особистісних перетворень суб'єкта, означає породження суб'єктом і відчуження від нього результатів творчості. Оскільки продукт творчості належить культурі, а процес творчості – особистості, то ставлення між продуктом творчості та процесом творчості виступає як головна антиномія.

Визначення творчості за критерієм створення нового – це визначення даного феномену лише за його проявом. Разом з тим, орієнтація на «об'єктивну» реєстрацію наявного залишає за межами психологічного аналізу інший вектор, що йде від особистості, її психологічного устрою до її унікального внеску до фонду культурних цінностей.

Розуміння процесуальності творчості також замало для визначення предмета психологічного дослідження.

Як відомо, поняття про процес давно виникло в описах шляхів до відкриття, розділених самими творцями науки (починаючи від А. Пуанкаре) на певні етапи. Так, категорія процесу є центральною у відомій схемі Г. Уоллеса, який виділив чотири стадії творчого процесу: стадію підготовки наукового відкриття, його дозрівання, раптового осяяння та подальшої перевірки чи усвідомлення. С. Костю справедливо зазначає, що наступні описи творчого процесу відтворювали в різних випадках і з різними корективами [108, с. 15].

Можна стверджувати, що Г. Уоллесом був заданий спосіб розуміння та бачення матеріалу, його первинне та основне розчленування та організація. Цей спосіб аналізу фактично відтворюється в пізнішій схемі Д. Міллера, Ю. Галантера і К. Прибрама [261], де в якості основи виступає послідовність «проба – операція – проба – результат» яка (за винятком четвертого компонента схеми) і є послідовністю розгортання (або проходження) стадій у часі. Таким чином, процес є послідовність, щось, що протікає в часі. Із загальної категоріальної структури поняття процесу та підпорядкованих йому понять логічно випливає уявлення про стадії процесу, тобто про його послідовні частини. Аналогічну функцію відрізків тимчасової послідовності несуть такі терміни, як «етап», «період» тощо. Цілісна характеристика процесу визначається зовні, через його співвіднесення з чимось іншим, а його внутрішня визначеність – за допомогою введення стадій.

Слід зазначити, що схема процесу значною мірою визначає інструментальну частину, тобто способи та прийоми досліджень творчості. Проте, поза цією схемою залишається особистісний і соціокультурний контекст, якого вимагає логіка розвитку знання про людину, як творця культурних цінностей. Тому стадіальні психологічні описи, хоч і складають вагомий етап розвитку досліджень творчості, нині відходять на другий план. Їх вплив можна простежити лише опосередковано: наприклад, така схема властива дослідженням Т. Косми [107], її ознаки можна помітити у дослідженнях Ю. Гільбуха [53] та інших авторів.

З виділених методологічних підходів щодо вирішення проблеми подолання антиномії між продуктом та процесом творчості, найбільш продуктивним, на нашу думку, є шлях подолання даної антиномії із позиції системного підходу [116].

Зазначаючи, що процес творчості є процес певної діяльності, О. Кустовська підкреслює: головне протиріччя у тому, що до процесу творчої діяльності підходять або з боку схеми процесу, або з боку схеми діяльності. Оскільки, виходячи з уявлень про процес, не можна побудувати схему творчої діяльності, що враховує особистісний та соціокультурний контекст, слід відмовитися від розуміння діяльності як процесу, що протікає в часі. Це дозволить перейти до дослідження структури та механізмів творчої діяльності, тобто до її уявлення як сукупності функціональних складових, для яких слідування один за одним немає вирішального значення, і які об'єднуються зв'язками принципово іншого порядку.

Оскільки для нашого дослідження особливе значення має виявлення специфіки цих зв'язків, зупинимось докладніше на цьому аспекті. Перший тип зв'язків утворюють зв'язки породження, другий – зв'язки управління та регулювання, з одного боку, та зв'язки коригування – з іншого. Отже, схему діяльності не можна зобразити у вигляді відрізків однієї лінії: необхідно надбудовувати їх один з одним, що, своєю чергою, дає хіба що абстрактне вираження категоріальної структури ставлення до творчої діяльності.

Слід зазначити, що розгляд наукового дослідження як окремого випадку творчої діяльності дозволяє, на наш погляд, застосовувати запропоновану послідовність процедур наукової творчості до творчої діяльності в цілому.

Моделюючи уявлення забезпечують цілісність послідовності процедур і можуть містити деякі обґрунтування з цього приводу. Як правило, такі схеми замикаються на певному образі матеріальних предметів та зв'язків між ними, тобто задають об'єкт дослідження. Висновки з досліджень, що ґрунтуються на моделюючих уявленнях, зрештою обґрунтовуються і об'єднуються в цілісну систему згідно з деяким заздалегідь прийнятим основним принципом. Цей

принцип є те, що можна назвати теоретичним обґрунтуванням. Співвідношення теоретичного обґрунтування з моделюючим уявленням подібно до відношення останнього до процедур: у тому та іншому випадку основні засоби управляють другорядними, але разом з тим можуть і породжуватися, і коригуватися ними.

Важливо підкреслити, що типи засобів різняться між собою, насамперед, функціонально, а не за складовою. Проведений аналіз творчої діяльності дозволяє виділити низку важливих для нашого дослідження аспектів.

По-перше, на особливу увагу заслуговує предметний зміст творчої діяльності, а не зовнішні для цього змісту характеристики, пов'язані з процесом її здійснення – інсайт, осяяння тощо. Саме на цьому предметному змісті найлегше простежити залежність творчої діяльності від певного історичного контексту. Опис предметного змісту у свою чергу вимагає звернення до історії відповідних дисциплін, причому саме цей опис рівнозначний реконструкції історико-наукового матеріалу під певним кутом зору.

По-друге, творча діяльність обов'язково передбачає людину як свого носія, тобто творча діяльність представлена, насамперед, як діяльність індивіда. Досягається це за рахунок введення в систему таких специфічних засобів, як моделюючі уявлення. Вони представлені у двох зв'язках – з теоретичним обґрунтуванням та з процедурами. Введення зв'язків «моделюючі уявлення – теоретичне обґрунтування» дає можливість відволіктися від розгляду кожного із засобів окремо, в різних аспектах і наголосити на іншому: як теорія виступає для діючої людини. Те ж саме можна сказати і щодо інших зв'язків – «моделюючі уявлення-процедури».

По-третє, можливість типологізації актів творчої діяльності, виходячи з деякої єдиної формальної основи.

Також важливо розглянути три основні типи творчої діяльності (у реальному творчому процесі вони можуть бути представлені як у єдиному його акті, так і окремо).

Перший тип творчої діяльності спостерігається тоді, коли за збереження одного й того ж моделюючого уявлення, не торкаючись наявного теоретичного

обґрунтування, відбувається зміна в процедурах діяльності. Безсумнівно, є всі підстави вважати такий «процедурний» тип діяльності творчою, оскільки завдяки змінам процедурного складу часто можуть змінюватися як моделюючі уявлення, так і наступні теоретичні узагальнення.

Другий тип творчої діяльності пов'язаний з рухом у моделюючих уявленнях, що докорінно змінює весь характер діяльності у бік посилення її творчого компонента.

Що стосується третього типу творчої діяльності, пов'язаного з рухом у площині теоретичного обґрунтування, то його творчий характер очевидний, оскільки зміни у цій галузі часто ведуть до кардинальних змін всієї діяльності.

У цьому аспекті зазначимо наступне. Аналіз діяльності з погляду її засобів до певного моменту можливий без урахування особливостей індивіда, властивої для нього специфіки дії, особистісних характеристик тощо. Але коли ми переходимо до розгляду феномену творчості як факту персональної долі особистості, дана абстракція виявляється недостатньою і виникає необхідність звернення до психічної активності особистості, її здатності до перетворення соціального досвіду та його продуктів. Без цього не існує психологічного підходу до феномену творчості. Іншими словами, йдеться про шляхи реалізації особистісної представленості творчої діяльності.

Послідовне проведення єдиного погляду на діяльність, дозволяє уявити рішення вищезгаданої проблеми наступним чином. Розгляду єдиної схеми діяльності як основи для опису розвитку пізнання, як соціально-історичного процесу, і як процесу, що здійснюється тим чи іншим індивідом, не суперечить факт розбіжності конкретного «наповнення» та модифікації цієї схеми стосовно соціального та індивідуального аспектів діяльності. Більше того, саме така розбіжність і є загальною умовою можливості творчого акту, а ліквідація цієї розбіжності утворює власне творче «прирощення» у схемі діяльності.

Саме тут, у точці дотику індивіда зі світом культури, виявляють свою дію масштабніші закономірності, які визначають спрямованість культурного розвитку в різних галузях, виникнення проблемних ситуацій у практиці та

пізнанні, поява «попиту» на їх вирішення, а також наявність для цього необхідних засобів та можливостей. Вони зумовлюють утворення ціннісних канонів культури, опосередковують соціально-значуще присвоєння продуктів індивідуальної діяльності.

Усвідомлення залучення індивідуальної творчості в світ культури спонукало деяких психологів підсумовувати найважливіші загальнокультурні детермінанти творчої діяльності у понятті «свідоме». Це, на думку А. Лукановської, дозволяє інтерпретувати структуру творчої особистості з позицій історизму. На відміну від звичайної діяльності свідомості «надсвідоме» представляє таку форму активності суб'єкта, при якій він у відповідь на потребу історичної логіки в розробці предмета знання створює різні проекти відтворення цього предмета, які ніколи раніше не існували [125].

Таким чином, можна констатувати, що у формі «надсвідомого» у діяльності індивіда набувають представництво історичні фактори, які виникають у результаті попереднього розвитку та вводять творчі зусилля багатьох учасників культурного процесу в русло доцільної історичної перспективи.

В сучасних психологічних дослідженнях творчості, особистісно-діяльнісна парадигма розвивається в роботах В. Моляко [139]. Проведений ним аналіз власне творчого статусу креативного типу діяльності, як якісного утворення в психологічній системі особистості, дозволив виділити три типи творчої діяльності: стимульно-продуктивний, який відбиває високий рівень розвитку розумових здібностей; евристичний, на якому діяльність набуває власне творчого характеру; креативний, на якому дія набуває все більшої продуктивності і втрачає форму відповіді, тобто її результат ширший, ніж вихідна мета. Таким чином, у структурі творчої діяльності сукупність її способів та засобів розглядається з позиції не тимчасової, а цільової детермінації.

Все вищевикладене дозволяє говорити про необхідність системного підходу до феномену творчості, що інтегрує його складові, – особистісну,

соціокультурну та предметну. Стосовно діяльнісного підходу, як варіанту реалізації системного підходу на конкретно-науковому рівні методології, він впритул приводить дослідження творчого процесу до з'ясування його соціокультурних детермінант, завдяки яким свідомо активність індивідів прямує до отримання загальнозначущих (у культурному плані) результатів. Це, у свою чергу, вимагає розкриття змісту діяльності як універсального процесу, що опосередковує відношення людини і світу.

У філософській і психологічній літературі людська діяльність розглядається в різних проекціях. Серед робіт у яких дається філософський аналіз діяльності, слід виділити дослідження В. Нестеренко [152], до досліджень, які розглядають діяльність, як силу, що виробляє культуру належать праці С. Гатальської [49], В. Гриценко [61; 62; 63; 64]

У психологічних дослідженнях діяльність, згідно з О. Леонтьєвим, розглядається як реальний процес, що складається з сукупності дій та операцій. Б. Ананьєв розглядав діяльність як сукупність певних видових форм, необхідних у реальному житті кожному індивіду (гра, вчення, праця) і які грають по черзі провідну роль в онтогенезі.

Незважаючи на безперечну ефективність всіх цих досліджень людської діяльності, кожне з них здійснювало лише певний її зріз, не поєднуючи цю площину розгляду проблеми з усіма іншими, що не дозволяло розкрити феномен діяльності в цілому.

М. Варій, конкретизуючи поняття діяльності, описує її морфологію як систему соціально відокремлених діяльностей [36, с. 203–211]. Виходячи із загальної тези, що під діяльністю слід розуміти спосіб існування людини, і відповідно її саму правомірно визначити як діючу істоту і тому відповісти на питання, що таке людська діяльність, означає з'ясувати, що є сама людина. Автор розкриває цей спосіб існування як органічну єдність різних, соціально відокремлених видів тварин і форм діяльності.

Такий напрямок дослідження, цілком узгоджуючись із методологією системного підходу, що вимагає з'ясування компонентного складу певної

системи, її інтегральних системних властивостей, зумовлених взаємозв'язком елементів, а також її зовнішніх відносин та проявів. М. Варій представляє характеристику основних видів людської діяльності: перетворювальної, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної та художньої, розкриває їх специфіку, спрямованість, особливості продуктивного вираження, їх зв'язок один з одним та підпорядкування як факторів розвитку суспільної культури. При цьому, як зазначалося раніше, підкреслюється моделюючий характер художньої діяльності, яка за механізмом свого функціонування постає як органічний синтез усіх діяльностей.

Для нашого дослідження особливо значущим є наступний висновок: розгляд художньої творчості як вихідного прояву художньої діяльності, в якому всі чотири види діяльності, зливаючись воедино, постають як підсистеми якогось системного художнього цілого, дозволяє говорити про те, що структура мистецтва, відображаючи реальну діяльність, виявляється і ізоморфною, і відображає її будову із дзеркальною симетрією.

Таким чином, важливо зазначити наступне. Людська творчість, і зокрема художня творчість, представляє для нас інтерес, перш за все, не в аспекті створення нового у відповідній галузі культури, а в аспекті розвитку, самореалізації людини-творця. Аналіз власне творчого статусу креативного типу діяльності дозволяє говорити про те, що в основі педагогічного розуміння творчості має бути цілісна особистість у її відношенні до світу, незалежно від виду та внутрішньої структури тієї чи іншої конкретної діяльності.

З діяльнісної точки зору, здатність до самореалізації багатогарова. Вона, зокрема, може виявлятися на рівні як цілісної особистості (художня творчість), так і операційних компонентів продуктивної чи пізнавальної (навчальної) діяльності (вирішення творчих завдань), на рівні структури орієнтаційної активності і розбудови орієнтаційної основи діяльності, і зрештою – образу світу (наукова творчість). Але у всіх випадках йдеться про самостійне вибудовування системи відносин між окремою особистістю й предметним та соціальним світом, інтегральною частиною якого і є ця особистість. Тобто

йдеться не про новизну кінцевого продукту, а про самостійне перетворення світу діяльності та відносин.

Отже, з погляду педагогічної стратегії, головне у творчості – це усвідомлення себе як «нового відкриття», як активного перетворюючого (у широкому значенні слова) початку, це створення установки на надситуативну активність, вихід за окреслену межу. Як зазначає Н. Безлюдна, не можна виявити справжні глибини творчого потенціалу людини, залишаючись лише в межах усталених форм своєї діяльності і вже прийнятих систем навчання та виховання, оскільки в інших умовах життя й інших системах навчання та виховання цей потенціал може істотно змінюватися. Мета розвиваючої освіти якраз і полягає в тому, щоб її поглибити та розширити [15, с. 25].

Як зазначалося раніше, підхід до розвитку як до процесу, що визначається складною взаємодією потенційних і актуальних форм детермінації, в якості психологічного наслідку є факт вихідної єдності того, що прийнято розрізняти як мотиваційну сферу і власне здібності (тобто те, що людина хоче і те, що вона може зробити). Як показав теоретичний аналіз, фактична нерозділеність цих моментів особливо чітко проступає у психологічних дослідженнях щодо феномена творчості і творчих здібностей.

Оскільки головною рушійною силою розвитку є потреба реалізувати своє творче «Я», відповідно, провідною потребою людини буде те, щоб в реальній дійсності стати тим, ким вона є в потенційній глибині своєї істоти. Іншими словами, йдеться про вище «Я», яке являє собою ніби вже здійснену, і в той же час майбутню можливість нескінченного розвитку людини як універсальної та унікальної творчої особистості. На відміну від емпіричного «Я» повсякденної самосвідомості з його обмеженими психологічними характеристиками, вище «Я» містить всю повноту можливостей, що в перспективі можуть бути реалізовані людиною, яка розвивається в умовах певного соціокультурного середовища.

Відносно до емпіричного «Я» та його життєвої ситуації, вище «Я» має ту позицію яка, як показав М. Бахтін, є обов'язковою умовою творчості [13]. Тому

сам процес розвитку людини, у певному сенсі можна назвати «творенням себе», тобто більш менш повною реалізацією вищого «Я» в самосвідомості та діяльності людини. Таке духовне створення себе в ідеалі є єдиною основою будь-яких істинно творчих проявів людини у конкретних галузях діяльності, сферах культури. Тому, як синонім вищого «Я» ми користуватимемося визначенням «творче Я».

У свою чергу, творче «Я» визначає таку особистісну позицію, який тип ставлення людини до світу загалом, і самої себе зокрема, який стає психологічною першоосновою здібностей до творчості в даній галузі. Усередині домінуючого ставлення до світу, опосередкованого «багатством духовного змісту» (Б. Теплов), окремі якості психіки людини зазнають певної трансформації, набувають специфічної спрямованості, характеру та статусу здібностей до творчості у відповідній галузі діяльності. З іншого боку, саме через це, особливим чином переломлюється вся сукупність життєвого досвіду, який стає для людини джерелом творчих задумів у мистецтві чи іншій галузі.

З цієї точки зору, здібності до творчості створюються не як якості, що «відповідають вимогам діяльності», а як органи самореалізації творчого «Я» людини в тій чи іншій галузі культури. Як підкреслює В. Моляко, маючи однаковий рівень здібностей, люди відрізняються за своїм творчим потенціалом [139].

Не випадково, сучасні психологічні дослідження таких авторів, як А. Зайцева [81]; А. Маслоу [130]; Л. Сохань [148]; Б. Нікітін [154]; В. Доній [180]; В. Шульгіна [236]; М. Деуш [252]; Ю. Гілфорд [254]; К. Роджерс [266]; В. Холоденко [222] та ін. стверджують думку про те, що немає творчих здібностей, які існують паралельно із загальними та спеціальними здібностями. Таке розуміння творчих здібностей особливо важливе для нашого дослідження, оскільки дозволяє розглядати здібності до творчості не як сукупність окремих якостей, кожна з яких і сама є якоюсь здатністю, а як прояв властивого особистості цілісного ставлення до світу. Причому саме завдяки цілісному ставленню до світу ці якості стають здібностями до творчості.

Отже, при такому підході мова повинна йти не про здібності живописця, математика або музиканта, як про групи психологічних якостей, що відрізняються від інших, а про здібності, як особливий «стан» психіки, трансформований тим специфічним ставленням до світу і до самого себе, що визначає сферу творчої самореалізації людини.

Тому основним завданням творчо орієнтованої педагогіки є вивчення умов тих трансформацій, яких зазнає та чи інша якість психіки, перетворюючись на творчу здатність, а не пошук та оптимізація набору компонентів здібностей до даного виду діяльності.

Конкретизуючи сказане, слід визначити, яке ж особливе, цілісне ставлення до життя створює основу для самореалізації творчого «Я». У дослідженнях А. Адлер [1]; І. Гуляс [66]; З. Карпенко [96]; С. Рубінштейна [190]; В. Татенко [213] та ін. дане ставлення визначається як «естетичне ставлення» до дійсності. Для того, щоб конкретизувати дане поняття, його необхідно ввести в найзагальнішу систему «психологічних координат», що, на нашу думку, дозволить дати найпростіші психологічні характеристики.

Виступаючи однією з форм духовно-практичного освоєння світу, естетичне ставлення до дійсності є одним із найхарактерніших проявів сутності людської особистості. Це означає, що такі фундаментальні поняття, як універсальність, рефлексія, трансцендування, виступаючи джерелами саморозвитку, повинні характеризувати і естетичне ставлення.

Будучи проявом універсальності особистості, естетичне ставлення виступає в якості почуття причетності до світу. Для яскраво виражених проявів естетичного ставлення характерно, насамперед, усвідомлене переживання людиною своєї онтологічної єдності зі світом, коли зовнішній світ, чи то універсам, як ціле, чи окремі його сторони та явища, не протистоїть йому як щось відчужено об'єктивне, а відкриває своє внутрішнє життя, до якого людина відчувається глибоко причетною. Діалектичному дослідженню цієї причетності присвячені дослідження С. Рубінштейна, в якому вживається і сам термін «причетність»: «В естетичному, хоч і споглядальному, ставленні до світу, до

буття, до іншої людини виявляється найбільша зацікавленість людської істоти в сутності явища, в ньому самому, а не лише у його службовій функції. У цьому сенсі естетичне – це не суб'єктивоване, але й не відчужене від суб'єкта» [190, с. 150].

Порівнюючи мистецтво і науку, як форми теоретичних і духовно-практичних відносин, слід зазначити, що в момент творчості ці відносини збігаються і творець діє не як учений чи художник, а як людина взагалі; але потім їх шляхи діаметрально розходяться, бо вчений повинен через загальне (закон, теорія) висловити одиничне, а художник через одиничне (художній образ) виразити не просто загальне, а навіть всезагальне (особистість у відносинах зі світом). Відповідно, провідною у сприйнятті та освоєнні наукової теорії є логічно-розумова сфера психіки, тоді як її емоційно-естетичні оцінки не є необхідними. Сприйняття і освоєння художнього образу відбувається через естетичне почуття, що включає причетність, співпереживання, а вже потім раціонально-розсудливе мислення.

Підкреслимо, що духовно-практичне ставлення до світу, за своєю загальністю еквівалентно теоретичному. Звідси випливає, що форми, в яких реалізується духовно-практичне ставлення, у тому числі естетичні емоції, можуть характеризуватися узагальненістю. Таким чином, існує світ людських емоцій, які за своєю узагальненістю є загальнородовими, еквівалентними у цьому відношенні теоретичному мисленню. Іншими словами, розвинена людська чуттєвість така сама сфера всезагального, як і мислення.

Як прояв рефлексії особистості, естетичне ставлення виявляється у тому, що людина виступає мірою всіх речей і творить за «законами краси». У продуктах праці людина виявляє сутність речі, закон її побудови, що дозволяє оцінювати всі явища та предмети світу як відповідні чи не відповідні мірі у категоріях гармонії, краси, чи навпаки, у категоріях потворного.

Відчуваючи почуття єдності з предметом, відкриваючи в ньому самоцінне внутрішнє життя, подібне до власного, людина вже не може підходити до нього лише як до засобу досягнення цілей, зовнішніх відносно до самого предмета.

Тому естетичне ставлення носить антиутилітарний характер: воно вилучає предмет із площини звичного практичного функціонування і відкриває його «не споживане нутро» [13]. Звідси випливає діалогічність естетичного відношення, оскільки, як зазначав М. Бахтін, його предмет – не «безголоса річ», а «виразне й барвисте буття» [там само].

Таким чином, досвід естетичного відношення ґрунтується на переживанні іншого «Я», якому стає доступною нова картина світу. Іншими словами, йдеться про нову якість самосвідомості, завдяки якій відбувається зіткнення з реальністю вищого, творчого «Я», можливість побачити світ його очима.

Завдяки даному новоутворенню творча діяльність взагалі, і художня зокрема, може стати шляхом самореалізації, «становлення Себе», в чому і полягає насамперед мотивуюча сила естетичного ставлення до життя.

Виділені нами психологічні характеристики категорії «естетичне ставлення» дозволяють зробити такі висновки:

- з одного боку, психіка людини постає як пластична сукупність передумов, які можуть бути трансформовані в здатності до творчості в цілому та до різновидів творчої діяльності, зокрема, під впливом естетичного ставлення до буття, як домінуючого;
- з іншого боку, саме в естетичному відношенні найбільш яскраво проявляється творчий характер діяльності людини як джерело її саморозвитку.

Таким чином, розвиток естетичного ставлення як основи самореалізації творчого «Я» виступає в єдності та взаємообумовленості з розвитком творчих здібностей особистості.

При такому підході естетичне ставлення та творчі здібності можуть, на наш погляд, розглядатись як складові єдиного процесу естетичного розвитку особистості.

Виходячи з вищевикладеного, естетичний розвиток ми визначаємо як *системну діяльність, направлену на збагачення чуттєвої сфери особистості, розвиток її здатності до оцінювання та сприймання явищ оточуючої дійсності*

за законами краси, збагачення внутрішнього світу, оволодіння законами творчості, засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок, що сприяють особистісному зростанню.

1.3. Музика як засіб розвитку емоційно-естетичної сфери особистості підлітка

Однією з граней навколишнього світу є мистецтво як частина культури, якому відводиться одне з центральних місць у системі загальнолюдських цінностей (Ю. Афанасьєв [8]; Є. Бистрицький [24]; В. Бойко [27]; М. Закович [82]; В. Лозовий [121]; О. Лосєв [122]; Л. Масол [131]; О. Отич [164]; М. Яновський [242] та ін.

Мистецтво виступає неповторним джерелом розвитку емоційно-естетичного світу людей (І. Аршава [7]; М. Дроздова [74]; Л. Левчук [76]; Б. Пунч [262]; О. Самойленко [197]) та ін., що спрямовано на пробудження в людині емоційної самосвідомості, чуттєво-емоційної безпосередності і створення умов для прояву її емоційно-естетичних устремлінь у передачі ціннісного ставлення до навколишньої дійсності: цінності пізнання, переживання та перетворення.

Сприйняття мистецтва постає як індивідуальний процес, що дає можливість сприймаючому опинитися в стані, адекватному до того, що передається у творі мистецтва, розібратися в усій палітрі емоційних переживань і сформувати в себе естетичне світовідношення до оточуючих людей. Повноцінне освоєння творів мистецтва розширює поле емоційно-естетичного досвіду людини, сприяючи емоційно-естетичному розвитку, під яким розуміється процес створення та актуалізації неповторного світу емоцій і почуттів людини, що забезпечують її гармонійний зв'язок з навколишнім світом [242].

Серед усіх видів мистецтв, найемоційнішим за своєю природою є музика, про що стверджували Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, Е. Ганслік, Г. Єрмакова, І. Знаменська, Л. Кадцин, О. Костюк, Л. Мазель, В. Медушевський, О. Назайкінський, В. Ражніков, А. Сохор, Б. Теплов, В. Холопов, В. Цукерман та інші, – це космос мистецтва, вона має здатність безпосередньо втілювати світ душевних переживань людини, різноманітну гаму її почуттів та настроїв, а відтак постає як засіб розвитку емоційно-естетичної сфери особистості. Це пояснюється тим, що у музиці відбиті не звичайні, а художні емоції, які, відповідно до теорії Л. Виготського, фіксують соціально-історичне, необхідне, важливе; це естетичні емоції, що несуть у собі загальнолюдські, культурні цінності, засвоюючи які людина перетворює свій внутрішній світ [127, с. 668]

Таким чином, за своїм змістом музика є художньою моделлю людських емоцій [14], що розглядається як естетичний спосіб освоєння і пізнання різноманітних емоційних станів оточуючих людей і свого власного. Так, у різних авторів музичне мистецтво характеризується як відображення логіки зміни емоційних станів; філософія, що звучить; вид мистецтва, яке дає нам у своїй образності можливість пізнання об'єктивних та суб'єктивних сторін дійсності; емоційне пізнання тощо. Наведені думки сходяться в наукових поглядах на те, що музика є унікальним та нічим не замінним засобом розвитку емоційно-чуттєвої сфери людини, її переживань, настроїв, будучи одночасно інструментом пізнання, осмислення і освоєння прекрасного, краси і глибини людських почуттів та відносин. На цій позиції стоять вчені, які припускають існування емосфери (термін В. Ражнікова), що утворюється з «культурної» емоційної енергії безлічі людей, і тому зони її градації, сила тяжіння, емоційне насичення, межі, завжди ширші, ніж у конкретної людини (О. Перепелиця, В. Ражніков та ін.).

О. Вознесенська вважає, що людина може возз'єднатися з емосферою за допомогою музики, яка збуджує естетичні (культурні) емоції, а після завершення контактів з музичним твором зв'язок переривається і людина повертається в зону своїх емоцій, але вже певною мірою збагачена [44]. Це

пов'язано з тим, що музичне мистецтво, як ніяке інше, безпосередньо адресовано світові людських емоцій і почуттів. Дане твердження доводиться в наукових дослідженнях Д. Каднічанського [93]; С. Фартінг [219]; С. Матвієнко [133]; С. Бойченка [28]; Н. Ветлугіної [37]; М. Галадзе [47]; О. Грабарєвої [60]; А. Ковтун [102]; С. Науменко [149; 150]; С. Нечай [153]; О. Олексюк [158]; Г. Падалки [167]; О. Ростовського [188]; О. Щолокової [238]; С. Якимчук [241] та інших.

Предметом музики виступають безпосередньо виражені переживання, почуття людей та закладений у них життєвий сенс. У цьому аспекті заслуговують на увагу наступні характеристики музичного мистецтва: найбагатша скарбниця людських почуттів, думок і переживань; емоції в музиці як одухотворена енергія; змістом музики є почуття, емоції, настрої; музика це екран соціальних емоцій людини. Американський дослідник Б. Реймер вважав чи не єдиною метою музики її здатність впливати на емоційний світ особистості, виховувати почуття [263, с. 32].

Музика концентрує і об'єктивує соціально-історичний досвід емоційних відносин, рухаючи величезні емоційні ресурси особистості, спрямовуючи її у необхідний бік розвитку (О. Апраксина, М. Арановський, Т. Баришева, В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Петрушин, В. Ражніков, А. Сохор, В. Цукерман, О. Шульпяков, О. Щолокова та ін.).

Реалістична природа музичної виразності полягає у досягненні емоційної подоби, тотожності музичного та життєвого переживання. Непрямо, опосередковано в музику входять предметний світ, події людського життя, суспільні відносини – все те, що складає об'єктивну дійсність та породжує світ людських емоцій. Л. Гаркавенко акцентує увагу на наступному значенні емоцій, втілених у музиці: по-перше, в них яскраво проявляється їх ціннісно-пізнавальна роль, здатність «безпосередньо і невимушено пов'язувати суб'єкта з соціальним і природним світом через представлені в музиці ідеї; по-друге, вони є частиною емоційного буття людини, тонізуючи його життєві процеси [48, с. 29].

Сприймаючи твір музичного мистецтва, людина змінює і збагачує сферу своїх почуттів, набуває нової здатності у пізнанні емоційних міжлюдських стосунків. Важливим механізмом у цьому процесі виступає здатність людини переводити музичні емоції у свій життєвий план, перетворюючи їх на домінуюче почуття, що володіє побуджуючим потенціалом. Таким чином, музика справляє на людину емоційно-естетичну дію навіть більше, ніж безпосередньо оточуючі її життєві явища. Ця особливість музики дає можливість особистості духовно заповнювати те, чого їй бракує в обмеженому простором і часом житті, компенсувати за допомогою уяви задоволення багатьох потреб.

Провідною характеристикою музичного мистецтва є відображення реальної дійсності в специфічних музичних образах, змістом яких виступає емоційно-естетичний світ людини: безпосередньо відчутне «життя душі», інтонаційно виражені переживання та почуття людей, укладений у них життєвий сенс. Таким чином, *під емоційно-естетичним світом музичного мистецтва ми розуміємо сконцентрований в музично-інтонаційній структурі фонд емоційно-естетичного досвіду, накопиченого людством і спрямованого на гармонізацію особистості, світу та її відносин зі світом.*

У контексті нашого дослідження дати визначення поняттю «музичний образ». Стосовно даної дефініції існують дві точки зору. Відповідно до першої, музичний образ є особливим різновидом чуттєвого, а отже нерозривно пов'язаний із зображенням (Ю. Кремльов). Друга точка зору розглядає музичний образ як відображення дійсності специфічним для мистецтва способом (Б. Асаф'єв, С. Беляєва-Екземплярська, Г. Головінський, Л. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Н. Очертовська, В. Ражніков та інші). Ми погоджуємося із представниками другої точки зору, розуміючи музичний образ як *«цілісну інтонаційну систему, результат відображення дійсності в музичному мистецтві, яка в процесі свого становлення та розвитку включає елементи-інтонації, що стоять на нижчому рівні організації, і підпорядковує їх своїм закономірностям та ідейно-емоційній спрямованості»* [196, с. 127].

Б. Нагай, розглядаючи і характеризуючи музичний образ, зазначає, що домінуюче місце в ньому займає емоційний фактор [146]. Тому критерієм оцінки музики стає сила емоційного переживання, що розкриває внутрішній світ людини, її ставлення до явищ і подій життя, стан і рух почуттів та думок, що згуртовує людей за допомогою спілкування про спільне переживання красивого.

У дослідженнях О. Костюка [109], О. Опанасюка [159; 160], В. Салія [196], Ю. Чекана [224] та інших показано, що емоційно-естетичний досвід, сконцентрований у музичному образі становить безцінний скарб людства, що передається з покоління до покоління. Засвоений і творчо збагачений, він грає величезну облагороджувальну і стимулюючу роль життя людини, сприяючи гармонізації емоційно-естетичної сфери і формуванню високої емоційної культури.

Музичний образ, будучи зверненням до індивіда, передає почуття та думки, які хвилюють людей. Апелюючи в галузі життєвих уявлень людини через засоби музичного вираження і зображення, він виносить на його розсуд реальні життєві цінності, проте кожен музичний образ індивідуально неповторний у плані розвитку емоційно-естетичної сфери особистості. Найважливіша характеристика музичного образу – його варіативність. Завдяки цьому він абстрактніший, ніж образи живопису, літературних творів тощо. Тому у процесі становлення музикальності необхідно допомогти дитині в «дешифруванні» змісту музичних образів, розкрити перед нею красу і багатство світу, закодованого в творах музичного мистецтва. Вищевикладене дає можливість стверджувати, що вирішальну роль у залученні дитини до музики грає педагогічне керівництво дорослим. Саме від використаних педагогом методів, форм, технологій музичного розвитку залежить результат розуміння музики підростаючою особистістю.

Проаналізовані наукові дослідження дали можливість виокремити наступні специфічні особливості музичного мистецтва, як засобу розвитку емоційно-естетичного світу особистості:

- основним предметом та змістом є життя людей, пізнання їх духовного світу;
- емоційно-естетичний досвід людства сконцентрований у музиці і стає надбанням кожної нової особистості;
- музика говорить з людиною про вічні актуальні цінності і при цьому залишається сучасною;
- мова музики доступна розумінню всього людства;
- музика є унікальним засобом, що виховує «зсередини», поступово і непомітно. Вона змушує нас переживати «чуже» життя так, що на якийсь час ми забуваємо про себе, потім відкриваємо шлях до самостійних моральних висновків та вчинків;
- музика впливає на людину опосередковано через музичні образи, емоційно-асоціативне коло сприйняття.
- музика здатна об'єднувати людей на такому духовному рівні, який не підвладний мовній та іншій кодовій комунікації;
- музика, будучи видом мистецтва, що розгортається в часі (на відміну живопису, скульптури), має можливість передавати зміну настроїв, динаміку емоційно-психологічних станів;
- музика, потрапляючи у сферу індивідуальної свідомості людини, звертається безпосередньо до кожної окремої особистості, до її переживань, досвіду, не нав'язуючи при цьому свого вибору;
- музика є не лише образним, а й емоційним пізнанням світу. Маючи яскраві засоби художньої виразності, вона виявляється здатною емоційно впливати на людину, тому їй належить величезна роль у лікуванні людей від емоційної обмеженості та розвитку здатності виражати емоції в культурній формі.

Таким чином, величезні можливості музики, її чуттєва достовірність і образність роблять останню незамінним культуровідповідним засобом розвитку емоційно-естетичної сфери людини, розвитку культури почуттів, емоцій та ціннісних орієнтацій, естетичної, моральної культури, яка

обумовлює творчу активність особистості. Великий інтерес у контексті розгляду даного питання викликають наступні теоретичні погляди:

1. емоційний смисл як предмет музики;
2. пізнання смислів, емоційної сторони людської дійсності;
3. кодова форма музичного мистецтва.

Аналіз та розгляд висунутих інваріантів дозволяє розробити зміст художньо-естетичної діяльності, наповнений цінностями музики як виду мистецтва, що відображає емоційний світ людини.

Так, в музичній діяльності освоюється особистісний, емоційний сенс, що і зумовлює розвиток особистості. Він і становить предмет музики – перший інваріант системи пізнання, адже реакція слухача полягає в досить сильному переживанні почуттів. Будучи суспільно-історично сформованим, сенс вилучається автором із самої дійсності, причому фінальна стадія цієї частини процесу естетичного пізнання – творчість – полягає в закодовуванні смислу, у наділенні його перцептивною формою, через яку він буде засвоєний слухачем і складатиме предмет його почуттів. Таким чином, для суб'єкта сенс є переживання. У ході суспільного розвитку поступово виробилися вселюдські смисли як предмети тих переживань, які повинні бути притаманні будь-якій особистості та кожному людському об'єднанню. Це був (і є) процес формування смислового ідеалу людини. Йдеться про такі якості, як співпереживання, співчуття, гуманність, шляхетність, чесність тощо. Очевидно, що все це – соціально-психологічні якості, детерміновані вимогами суто людського розвитку, інтересами всього суспільства та будь-якої нормальної суспільної формації.

Другим інваріантом є провідні функції мистецтва. Провідна функція музики, як виду мистецтва – пізнання смислів, емоційної сторони людської дійсності. Музика – це освоєння емоційного досвіду як сукупності відношень до різних об'єктів, що забезпечує емоційно-естетичний розвиток особистості. Сприйняття музики, як певний результат, реалізується у формі переживання почуттів, що становлять реакцію індивіда на втілені у творі смисли. Дії

сприймаючого об'єктивуються в почуттях. Отже, практика сприйняття формує досвід відчуття – здатність до суто людського. У процесі сприйняття формується сама здатність до емоційного переживання, причому єдиним способом, який створює таку здатність: власною практикою емоційних переживань. Виходячи з цієї тенденції можна стверджувати, що особистість, яка активно сприймає музику, змінюється внаслідок цього. Дана функція музики полягає в наділенні людини здатністю засвоювати будь-який об'єкт у формі емоційного ставлення до нього, в утворенні та розвитку здатності до такого сприйняття світу, а разом з тим самої здатності до чисто людського – глибокого, тонкого, змістовного відчуття на будь-якому його рівні і в будь-якій життєвій сфері.

Третім інваріантом музики, як засобу розвитку емоційно-естетичного світу людини є «кодова форма». Так, у музичному творі кодується певний смисл, який у процесі сприйняття стає емоційним ставленням слухача, визначаючи провідні лінії його емоційно-чуттєвого розвитку. Код музики, як виду мистецтва – закритий. Так, закладена в музичному творі ідея безпосередньо не позначається, навпаки, вона завуальована в кодовій структурі музичної композиції, з тим, щоб ожити, проявитися в свідомості сприймаючого. У зв'язку з цим, основну увагу дослідник приділяє здібності людини до правильного декодування: «для того, щоб мистецтво могло впливати на особистість аналогічно тому, як це робить життєва практика, необхідна здатність людини переживати щось, що відбувається вже поза її власним практичним життям, а лише позначене у творі мистецтва. Потрібна здатність входити до створеної автором психологічної ситуації і внутрішньо діяти в рамках мотивів і поведінки героя або ставати на позицію автора як на свою власну і переживати твір аналогічно до авторського переживання, або, нарешті, бачити створене автором з тієї ж перцептивної та емоційної позиції. Йдеться про механізм перенесення: слухач переносить своє «Я» або у музичний образ (образ героя), що формується у його свідомості кодовими засобами музичного твору, або стає на позицію автора. Підсумком сприйняття музичного твору є перетворення емоційно-

естетичного світу особистості. *Відповідно до цього, методи та форми роботи, запроваджені у формувальному експерименті повинні бути орієнтовані на те, щоб навчити учнів розпізнавати смислове значення сенсорного коду (образ, мелодія, темп, ритм тощо) і використовувати його як зразок у сфері емоційно-ціннісного відношення та поведінки дітей один з одним.*

Вважаємо, що в особистісному аспекті музика виступає культуровідповідним засобом розвитку емоційно-естетичної сфери людини тоді, коли музичне сприйняття виступає як художнє спілкування, коли в музичному звучанні сприймаються не просто звуки або структурні елементи, а «соціальні почуття людини, і естетичне переживання полягає у співпереживанні, у співчутті вираженої радості чи горя, дружби чи ворожнечі» [220, с. 10]. У контексті даного дослідження викликають інтерес роботи вчених, що розглядають вплив музичного сприймання, як форми художнього спілкування, на розвиток емоційно-естетичного світу людини та вираження його співпереживання музичному образу: Г. Дідич [71], С. Миколінської [137], Г. Падалки [168], О. Ростовського [188], О. Рудницької [191] та ін.).

Феномен співпереживання обов'язково передбачає наявність іншого суб'єкта, оскільки є уподібнення емоційного суб'єкта стану іншої особи (або соціальної групи) [179]. Тобто, йдеться про людський образ музичного твору в його буттєвості, як необхідної умови для того, щоб можна було вести розмову про музичне сприймання як художнє спілкування, що розвиває емоційно-естетичну сферу людини. У зв'язку з цим, дослідники (О. Берегова [20; 21], О. Злотник [87], О. Костюк [109], Д. Кобелева [100] П. Киві (Kivü P.) [257], Р. Скратон (Scruton R.) [267] та інші) розуміють емоційно-естетичний світ музики як феномен живого, одухотвореного, вказують на присутність «іншого» в музичному звучанні. Так, П. Киві стверджує, що музика «говорить з людьми на “безпосередній мові душі”, хвилює людину, викликає в неї нескінченне різноманіття емоцій та їх відтінків» [257, с. 206]. Самій музиці притаманне, висловлюючись словами Р. Скратона, «чарівність життєвості» і здатність «дихати вам у серце» [267, с. 222]. Музика – це могутній засіб спілкування. Вона

є для людей насамперед діяльністю, що відповідає потребі сприймати і відтворювати звуки, що утворюються від почуття до почуття [233]. Г. Гегель розуміє музичний твір як «повідомлення живого суб'єкта» [51, с. 60].

Природність сприймання музики в її «людській подобі» підтверджується в дослідженні М. Суботи, який зазначає, що навіть за відсутності спеціальної музичної освіти, багато слухачів сприймали музику як прояв внутрішнього світу іншої людини [206].

Л. Заря, досліджуючи сприйняття в аспекті спілкування, розглядає його як творчий аспект пізнання і проникнення в їх єдності, спрямований на взаємодію, взаємовплив цілісного «Я» сприймаючого суб'єкта з створюваним цим же «Я» художнім образом [83].

Всебічна розробка музичного сприйняття, як форми спілкування належить О. Злотнику. Він вважає, що «будучи засобом комунікації, та розвиваючись у контексті комунікації, музичне мистецтво є одним із способів соціокультурного буття, так як через музику людина має можливість висловити власне відношення до суспільного життя, ідеального світу, а також як до інших людей, так і до самої себе [86, с. 2]. Музичне сприйняття характеризується вченим як духовна діяльність особистості з освоєння людського досвіду, що представляється у творах музичного мистецтва [86, с. 56–69]. На думку дослідника, в психологічному аспекті цей комунікативний процес виступає у формі опосередкованого спілкування [86, с. 61]. Етапність становлення музичного сприйняття, як художнього спілкування науковець пов'язує з формуванням потреби в музичному мистецтві. Зміст початкового етапу – «автокомунікації» – визначається індивідом і пов'язаний із «завданнями багатосторонньої об'єктивації особистості через музику» [86, с. 57]; на етапі «дидактичного рівня художнього спілкування» відбувається впізнавання та розуміння «змісту своєрідно відображеної в художній формі психічного життя іншого людини» [86, с. 59]. На третьому, заключному етапі – «виділення позиції автора» – завдання індивіда полягає у тому, щоб «виявити сенс змісту, що

передається в музиці, позицію автора, його оцінку, ставлення до змісту...» [86, с. 60].

До теоретичних досліджень музичного мистецтва, в яких розкривається його «образ людяності» відноситься праця О. Бензюк. На думку науковця, музики немає там, де за звуками не стоїть людина. Розуміти її серцем – означає бути музикантом у душі, а не просто композитором, виконавцем, слухачем [19].

Головним чинником, що визначає комунікативні якості музичного мистецтва, які впливають розвиток емоційно-естетичної сфери особистості є інтонація, як смисловий мікроелемент музики, що передає нескінченне різноманіття емоційних станів [224]. Як відомо, музика є мистецтвом інтонації, специфіка якого полягає в тому, що воно втілює емоційно-смисловий зміст подібно до того, як внутрішній стан людини втілюється в інтонаціях мови. Як і музична, мовленнєва інтонація виражає, перш за все, почуття, настрої, думки того, хто говорить. Інтонація – це одиниця людської звукової комунікації, що безпосередньо впливає на особистість. Сприйняти щось інтонаційно, це означає поставити себе на місце інтонуючого, проімітувати цю інтонацію, а потім відшукати стан, який виражається цією інтонацією [87]. У мистецтвознавчій науці термін «інтонація» вживається у 2-х значеннях. Перше – найменша виразно-смислова одиниця, «зерно інтонації», «клітинка» образу. Друге значення терміна «інтонація» застосовується в широкому розумінні, як інтонування, що дорівнює протяжності музичного твору. Н. Павлинська-Клеймьонова вважає, що «інтонація несе на собі велике культурно-інформаційне навантаження, є способом емоційного впливу на слухача та глядача, формою передачі ціннісних орієнтацій» [166]. О. Вороновська стверджує, що інтонація спрямована на «співпереживання, розуміння співрозмовника та носить діалогічний характер» [46, с. 140]. В даному аспекті важливо звернути увагу на поняття «інтонаційний словник епохи», що являє собою комплекс музичних уявлень, які відклалися у свідомості слухача, запас живих інтонацій, які завжди на слуху» [211]. Інтонаційний словник виявляється одним з ключових в інтонаційній теорії, так як він вказує на одну з тих ланок у

комунікативному ланцюзі «композитор – слухач», яка уможливорює сам акт музичного спілкування. Таким чином, інтонаційний словник дозволяє здійснювати підбір репертуару музичних творів, в основі яких лежать інтонації, що відповідають «інтонаційному словнику епохи» (інтонації скорботи, радості, гніву, страху та інші) для розвитку музично-естетичного співпереживання.

Характерною особливістю музичного сприймання, як форми спілкування, є той факт, що музичний твір представляється слухачеві як жива художня подія [104]. Першим етапом сприйняття є вживання в художній образ з метою прожити й досягнути його духовний світ. Наступним етапом буде завершення, адже за вживанням в образ необхідне повернення в себе. Тільки з цього моменту музичний матеріал може бути осмислений етично, пізнавально або естетично. Співпереживаючи автору, його творчій установці відносно до зображуваного предмета, відбувається опанування цілого твору, адже естетично ціле не співпереживається, але активно створюється [188]. Таким чином, емоційний ряд музичного сприймання, як спілкування, може бути двостороннім: або емоційно-тотожним переживанням суб'єкта музичної інтонації (сприйняття на позиції «героя»), або відмінним, являючи собою реакцію, відгук. Саме з цієї позиції можна осмислити і пережити духовний світ «героя», тобто співпереживати йому. В педагогічному аспекті відмінність взаємозалежних етапів «вживання» і «завершення», є шляхом розвитку в людини здатності до співпереживання. Обмеженість тільки етапом вживання у світ «героя», навіть якби це вживання і виражалось в щирій суб'єктивній захопленості музикою, не дає можливість говорити про повну здійсненість музичного сприйняття як форми спілкування, і, відповідно, про вияв здатності до співпереживання. Це рівень емоційної резонантності, емоційного зараження, оскільки співпереживання безпосередньо не втілюється засобами музичної виразності, а є похідною емоційно-естетичної ситуації музичного сприйняття, яка визначається особливостями музичного контексту та двосуб'єктною діалогічністю художнього світу музичного твору. Це почуття, як продукт активної діяльності слухача, створюється ним за об'єктивно заданим емоційним

орієнтирам музичного змісту під час справжнього (чи уявного) ставлення до «іншого». І лише музичне сприйняття на етапі «завершення» надає можливість бути іншим, знаходиться поза іншою можливою свідомістю» [87]. З нашого погляду, лише тоді музичне сприйняття завершується як художнє спілкування, і має можливість розвитку емоційно-естетичної сфери особистості людини, її здатності до співпереживання.

Як особливу діяльність, хід і результат якої визначаються системою перцептивних та інтелектуальних навичок, визначає структуру музичного сприймання О. Рудницька [191]. Вона доводить, що під час першої фази, сприймання вимагає розвитку тих навичок, які дають можливість слухачу виокремлювати певні образи, узагальнювати їх в окремі враження, слідкувати за їх розгортанням. Виділення форми мелодії, як провідної категорії сутності музичного твору, дає змогу слідкувати за процесом становлення здатності диференційованого сприймання звучання музики, виявлення провідних інтонаційно-виразних комплексів. Ця здатність повинна формуватися, ґрунтуючись на досвіді спілкування слухача з жанрово-стильовим різноманіттям музичної творчості. Друга фаза сприйняття вимагає розвитку навичок аналізувати твір, порівнювати його з різними художніми явищами культури тощо. Знання історико-культурного контексту творення музичної композиції забезпечує свідому об'єктивацію суб'єктивності музичного образу. Погоджуючись з автором ми вважаємо, що формування цієї групи навичок повинно ґрунтуватися на визначеному рівні музичної освіти вихованців, характері адекватності їхнього сприймання.

Зміст музичного твору співвідноситься з ціннісними орієнтаціями слухача, його суб'єктивним досвідом, який допомагає пізнати глибинний зміст твору музичного мистецтва. З одного боку, аналізовані підходи виявляють складність і динаміку музичного сприйняття, з іншого – деяку обмеженість його структури відповідно до конкретного аспекту дослідження зазначеного явища: музикознавчого, соціологічного, педагогічного, психологічного тощо. Музичне сприйняття розглядається як процес, який розгортається паралельно до

музичного образу, чи як його неодноразове прослуховування, чи як занурення в музичний зміст як результат творчого осмислення вражень.

Як зазначає Г. Падалка, саме музичне сприймання є тим вихідним моментом, який сприяє естетичній діяльності особистості, й передбачає насамперед усвідомлене й вдумливе вслуховування в музичну тканину композиції. При цьому, головною умовою є глибоке переживання найдрібніших нюансів форми та змісту твору в його розвитку. Г. Падалка зазначає, що саме це і є провідною педагогічною вимогою – створення умов для вдумливого, зосередженого, уважного сприймання з установкою на музичне оцінювання [168, с. 4.]

Досліджуючи проблему змісту і структури процесу музичного сприймання, Г. Дідич доводить, останнє являє собою складний акт художньо-пізнавальної діяльності, який з'являється під час засвоєння особистістю зразків музичного мистецтва. Музичне сприймання передбачає наявність у людини музикальності, за допомогою якої вона здатна естетично сприймати явища оточуючого світу, втілені в музичних образах методом художньо-узагальненого засвоєння засобів музичної виразності. Базуючись на естетичному ставленні до явищ оточуючої дійсності, музичне сприймання є складовим елементом суб'єктивного засвоєння об'єктивного змісту образів, втілених в музичному творі. У зв'язку з цим, можна стверджувати, що музичне сприймання є формою музичної діяльності, яка полягає в естетиці знань оточуючої дійсності [71, с. 28].

Розглядаючи музичне сприймання як комунікативну діяльність, вчені (О. Вороновська, О. Злотник, О. Колесник, Н. Павлинська-Клеймьонова, О. Ростовський та інші) умовно виділяють два рівні: рівень «художньої комунікації» та рівень «художнього спілкування». Оскільки сутність комунікації полягає в передачі інформації від когось до когось, певних повідомлень на основі зв'язку суб'єкта з об'єктом [89], то рівень комунікації має певною мірою центрований характер, в ньому немає виходу до іншої людини і одержувач повинен просто прийняти і засвоїти адресоване йому повідомлення [88, с. 153–154].

Відповідно до наукових ідей О. Ростовського, музичне сприймання, як художня комунікація, буде мати наступні особливості розуміння емоційно-естетичного світу людини:

- музичний твір сприймається як звуковий емоційний об'єкт (пізнавальне трактування музичних здібностей);
- емоційна складова музичного сприймання, хоча і розглядається як одна з головних сторін, проте не визначає його структуру закономірностями саме емоційного твору і полягає в «емоційній музичній чуйності»;
- музичному сприйманню притаманні, переважно, зовнішні атрибути спілкування, як-от його колективний характер;
- переважно, це рівень формальної естетики: краса гармонії, мелодичних оборотів, симетричності, співвідношення елементів аналітичної форми [188, с. 60].

Можливі такі варіанти музичного сприймання на цьому рівні:

- «поза емоційним співпереживанням» (рівень емоційної діагностики): поза мною, «там» виконується, звучить музика – весела, сумна, тривожна тощо; можливе розуміння шляхом переживання;
- «емоційне резонування з музикою і в музиці»: сюди можна віднести освоєння слухачем звукової структури твору, коли, за словами Б. Асаф'єва, «енергія вслуховування переходить в енергію насолоди», можлива наявність улюблених творів з метою задоволення потреби в емоційному насиченні;
- «співпереживання за себе»: слухач, навіть за умови живого виконання, переживає разом з виконавцем, а музичний твір виступає емоційним стимулом переживання за себе.

Коли музичне повідомлення набуває суб'єктності, комунікація «виходить» на рівень спілкування, обміну цінностями, тому що людей об'єднують спільні цінності, а не тільки можливість обміну інформацією, і

обмін цінностями може відбуватися тільки між людьми, оскільки ціннісне відношення має лише людина [188, с. 60–67].

Розглядаючи музичне сприймання, як художнє спілкування, спрямоване на розвиток емоційно-естетичного світу людини, О. Ростовський характеризує його такими особливостями:

- музичний твір розуміється як «повідомлення живого суб'єкта» (Г. Гегель);
- емоційна складова процесу музичного відтворення визначає структуру та логіку останнього закономірностями емоційної поведінки людини; емоційний вплив розуміється як складна єдність пережитого стану художнього образу («героя») музичного твору та прийнятого, привласненого відношення «автора»;
- обов'язкова наявність як зовнішніх, так і внутрішніх атрибутів спілкування: суб'єктність, вміння стати на місце іншого, бачити і переживати світ його очима; задіяні механізми співпереживання і емоційно-моральної чуйності;
- предмет естетичного відношення (музичний твір) виступає не як зовнішній емоційний звуковий об'єкт, «безмовна річ», а як «виразне буття, що промовляє».

У музичному сприйманні на цьому рівні можна виділити два основні види: «співпереживання з іншим», пов'язане з емоційною тотожністю переживань слухача і «героя» музичного твору;

«переживання за іншого», коли переживання слухача, що знаходиться на позиції «автора» нетотожні переживанням «героя», оскільки це переживання «за», «про», «з приводу» іншого («погляд зі сторони»), це рівень виникнення емоційно-моральних відносин, емоційно-моральної чуйності [188, с. 60–67].

Отже, музичне мистецтво розуміється як спілкування між людьми, феномен, який несе у собі таємниці життя іншої людини. Світ музичного твору – двосуб'єктний, і музичне сприймання, як форма спілкування, розгортається в послідовності від розуміння (шляхом співпереживання духовного світу «героя»)

до позиції «автора», де здійснюється емоційно-естетичне ставлення до досягнутого, виникає чуйність, співпереживання у слухача. Музичне мистецтво через спілкування, діалог, залучає зростаючу людину в модель життя, обумовлює розвиток і саморозвиток, робить її здатною змінювати соціокультурне середовище, приводити у відповідність особистісно-індивідуальні цінності із загальнолюдськими. Розгляд музичного сприйняття як спілкування, діалогу дозволяє особистості висловити власний характер, внутрішній світ, осмислити, пережити цінності; сприяє розширенню інтересів, виробленню смаків, спонукає до обміну. У спілкуванні з музичним твором зростає духовна спільність, взаєморозуміння між людьми. Музика народжує гармонійну єдність, її внутрішній світ пробуджує в людині найвищі та тонкі почуття, красу та доброту стосунків. Вищевикладена теорія музичного сприймання, як форми спілкування, дозволила виявити педагогічний потенціал музики, закономірність її впливу на людину, з метою розвитку її емоційно-естетичного світу. Відповідно до педагогічних досліджень О. Костюка [109], Г. Падалки [167], О. Ростовського [188], О. Рудницької [191], О. Щолокової [238] та ін., музика, найбільш яскраво представляючи культурні цінності, визначаючи орієнтири духовного розвитку дитини, пробуджує емоції та почуття, стимулює їх до творчого самовираження, тим самим виступає ефективним засобом виховання в освітньому процесі дитячої музичної школи.

Оскільки дане дослідження спрямовано вирішення проблем освіти в умовах дитячої музичної школи, вважаємо за необхідне розглянути особливості розвитку емоційно-естетичного світу дитини засобами музичного мистецтва. В періоді старшого шкільного віку провідну роль грає емоційна сфера, а музика емоційна за своїм змістом. Сприйняття музики є своєрідною формою пізнання об'єктивної дійсності і джерелом збагачення емоційно-чутливої сфери підлітків.

Проблема розвитку музичного сприймання дітей, спрямованого на перетворення їх емоційно-естетичного світу, розглядалася з різних аспектів: як процес пізнання та оцінки музичного твору (Л. Мазель, В. Медушевський, С. Раппопорт, О. Ростовський та ін.), як психічна діяльність, пов'язана з

мисленням, емоціями, уявою (С. Беляєва-Екземплярська, О. Костюк, Є. Назайкінський, Б. Теплов та інші); як процес, що органічно пов'язаний з особистістю у всьому різноманітті її відносин з дійсністю (О. Леонтьєв, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Ражніков, В. Сохор О. Щолокова та інші); як специфічна особливість, що обумовлює музичний розвиток дітей (В. Білобородова, В. Остроменський та інші). Спільним для усіх вищевказаних учених було розуміння сутності музичного сприйняття як складного емоційного, сенсорно-інтелектуального процесу пізнання та оцінки музичного твору, де емоційна образність сприйняття є його провідним компонентом. Згідно з дослідженням О. Ростовського, музичне сприймання забезпечує формування в дітей «апарата переживання» і «апарата осмислення» [188], необхідного для розвитку емоційно-естетичного світу їхньої особистості, де переживання має призвести до роздумів, обґрунтування, осмислення емоційного стану. Дане положення дозволяє здійснювати спілкування дитини з музичним мистецтвом у вигляді пізнавально-емоційного діалогу, що визначає способи і форми експериментальної роботи.

Відповідно до теоретичного дослідження Г. Дідич та М. Гейченко, при сприйнятті музики важливим є емоційне занурення, концентрація на ньому своїх душевних сил. Цей глибокий погляд у себе і в навколишній світ лежить в основі формування «відкритої душі», що проявляється в співпереживанні світові іншої людини [72].

О. Костюк визначає специфіку сприйняття в дітей двох шарів змісту музичних творів: інтонаційного та смислового, зумовлених соціокультурним та особистісним досвідом дитини. Відповідно до наукових дослідника, існують провідні засоби музичної виразності, що зумовлюють сприйняття музики з погляду її емоційно-образного змісту. У розвитку музичного сприймання, як засобу перетворення емоційно-естетичної сфери особистості дитини, дослідник визначає два напрями: 1) подолання орієнтування на окремі засоби музичної виразності та переважання спрямовуючої ролі їх комплексів; 2) розвиток на певному етапі мелодичної орієнтації музичного сприйняття. У зв'язку з цим,

сприйняття та аналіз музики є найбільш всеосяжною музичною діяльністю. Вона важлива і як самостійна діяльність слухання та розуміння музики і як складова частина будь-якого виду музикування [112, с. 30.].

Результати дослідження О. Костюка довели, що музичне сприймання формується в онтогенезі поетапно: спочатку відбувається становлення сприймання інтонаційної сторони музики, а згодом – її аналітичної форми. З цієї позиції погляди дослідниці перегукуються з науковими ідеями О. Ростовського, який звертає увагу на три етапи розвитку музичного сприймання: 1 етап – синкретично-конкретне сприйняття; 2 етап – специфічно-інтонаційне мислення; 3 етап – критичне судження про музику [188].

Вищевикладені положення вчених дозволяють нам простежити закономірний взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційно-естетичної сфери особистості дитини та рівнем сприйняття музики, допомагають зрозуміти вікову динаміку розвитку співпереживання засобами музики, як виду мистецтва. В процесі сприйняття музичного твору в дитини виникають естетичні почуття, що виступають ціннісними орієнтирами особистості і розвивають її ставлення до зовнішнього і внутрішнього світу. Ми погоджуємось із В. Тернопільською, яка розуміє естетичні почуття як «почуття ідеальні й духовні, що виникають лише за умов відносної людської свободи від практичних потреб. Ступінь розвитку естетичних почуттів має суттєвий вплив на якість і характер суспільної діяльності особистості. Найбільшою мірою це проявляється у потязі до досконалості, краси та гармонії. При цьому, будучи важливою особистісною характеристикою, естетичні почуття мають істотний вплив на будь який акт людської діяльності та її духовні переживання» [215]. Таким чином можна стверджувати, що естетичні почуття виражаються в активному русі особистості до пізнання цінностей мистецтва і стані, що виявляється у свободі творчих дій і відносин до духовних смислів художніх творів, що визначає основи емоційно-естетичного розвитку дитини.

Народжувані музикою естетичні почуття залучають дитину до загальнолюдських, культурних цінностей, це доводить, що музика виступає

культурвідповідним засобом розвитку емоційно-естетичної сфери особистості дитини. Даної точки зору дотримується С. Русова, яка вважала, що чим раніше відбудеться пробудження естетичних емоцій та почуттів, тим вигодніше, що у дітей не настане естетична глухота [192, с. 57].

Для глибокого розуміння дітьми емоційно-естетичного світу музики був розроблена теорія про етапність розвитку музичного сприйняття в дітей шкільного віку: від етапу становлення окремих неспецифічних музичних засобів до інтонаційно-мелодичної орієнтації в музиці. Так, методично грамотна організація процесу сприйняття музики в дітей ефективно впливає на розвиток емоційно-естетичної сфери їхньої особистості, розвивається вміння чути неспецифічні та специфічні засоби музичної виразності та оцінювати їх, орієнтуючись на змістовний аспект, виникають розгорнуті асоціації, вміння почути образ у розвитку.

О. Ростовський, серед найважливіших компонентів життєвого досвіду дітей, які підготовлюють ґрунт до формування навичок сприйняття музичного мистецтва, виділяє «інтонаційно-мовленнєвий досвід» [187]. Тому активізація інтонаційно-мовленнєвого досвіду, саме у зв'язку з музикою, на думку автора, необхідна, адже не лише розвиває емоції дитини, а й форми їх вираження голосом, збагачує та вдосконалює інтонаційний слух. О. Ростовський вважає проведення такої роботи з дітьми важливою частиною розвитку музичного сприйняття та формування емоційної чуйності на музику.

Н. Ветлугіна, досліджуючи проблеми музичного виховання дітей внесла неоціненний внесок у розробку цілісної системи їх естетичного музичного розвитку, музичних здібностей. Вона розглядає та аналізує чотири основні напрямки в галузі музичного виховання. Йдеться про взаємини між музичним вихованням та розвитком дітей; зв'язках, що встановлюються між різними видами музичної діяльності та музичними здібностями, що складаються у процесі засвоєння знань, навичок. І як результат, визначається структура музикальності, виявляються вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей у зв'язку з різними видами музичної діяльності. Відповідно до її наукових ідей,

метою музичного навчання та виховання є розвиток музикальності дитини, під якою розуміється здатність цілісного сприйняття музики (слухання та співпереживання); диференціації засобів музичної виразності, розвиток виконавських здібностей, здібностей, що виявляються у творчій уяві при сприйнятті музики. При цьому, під музичним сприйманням розуміється специфічна діяльність дитини, результатом якої є «усвідомлення основної ідеї, характеру, настрою твору, що передається специфічними засобами музичної виразності» [37]. Аналіз робіт Н. Ветлугіної дозволив виявити, що рівень розвитку емоційно-естетичного світу дитини засобами музичного мистецтва залежить від таких педагогічних умов:

- використання високохудожнього репертуару, доступного емоційному досвіду дітей;
- використання при сприйнятті музики емоційно-особистісного спілкування дорослого з дитиною;
- застосування методик, заснованих на взаємозв'язку проявів емоцій та інтересу [там само].

О. Костюк досліджує питання про методи залучення дитини до світу музики та розвитку її емоційно-естетичної сфери. Завданнями навчання дітей зі сприйняття музики, відповідно до О. Костюка, є: підвищення загальної музикальності та культури слухання, прищеплення музичного смаку, створення сприятливого музичного середовища, формування інтонаційно-музичного досвіду. Для реалізації поставлених завдань, основним методом виступає бесіда, в якій акцент робиться на виявленні ролі виразних засобів у створенні музичного образу [110, с. 160].

Погоджуючись з науковими ідеями О. Костюка, ми вважаємо, що в процесі діалогу з дитиною (музика – дитина – педагог) важливо не тільки проникнути в причинні зв'язки музичної тканини, а й усвідомити більш глибокий зв'язок «музика – світ людини – зовнішній світ. *В контексті досліджуваних проблем, вищевикладене положення має важливе значення для*

розробки особистісно-зорієнтованої педагогічної технології, спрямованої на естетичний розвиток старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Провідним чинником розвитку емоційно-естетичної сфери особистості дитини є емоційний відгук на музику. І. Рожко під емоційним відгуком розуміє динамічну емоційну реакцію особистості на певні зміни в навколишньому середовищі, що проявляється в емоційній збудливості людини та знаходить свій прояв у неглибоких й швидких переключеннях в системах відношень до явищ та предметів оточуючого світу. І. Рожко зазначає, що свідченням емоційного відгуку на музичний образ є емоційно-оцінні висловлювання людини під час аналізу музичного твору, передача безпосереднього переживання у ході прослуховування (мужня хода, легкість, страх, скорбота, політ тощо) [185, с. 53].

С. Куркіна, досліджуючи питання емоційної чутливості до музичного мистецтва підкреслює, що даний феномен базується на виокремленні й сприйнятті ладового й емоційного забарвлення музичного твору, почуттів і настроїв, що у ньому виражаються, а також здатності активного музичного переживання, відчутті емоційної виразності музичного ритму. Дослідниця підкреслює, що саме такі музичні здібності складають підґрунтя емоційної чутливості до музики, а їхній розвиток забезпечує глибоке емоційне проникнення в художній зміст музичного твору [114, с. 41–42].

У дослідженні О. Ростовського «Педагогіка музичного сприймання» автор звертає увагу на те, що діти не відокремлюють власні музичні враження від загальних супутніх уявлень про музику, не розрізняють окремі засоби виразності та не визначають їхню роль у створенні музичного образу. Складнішу музику діти сприймають вибірково, вловлюючи в ній лише те, що їм ближче і доступніше, хоча й не завжди важливіше [188, с. 106]. Перцептивний рівень сприйняття музики на початковій фазі визначається не тільки особистісними особливостями (внутрішніми регуляторами) старшокласників, а й соціальними факторами, зокрема досвідом спілкування з музикою, набутим під впливом сім'ї, тобто уподобання, потреби та орієнтації

членів родини. Так, сприятлива художньо-естетична атмосфера в родині є відправною точкою, запорукою формування художнього смаку школяра.

В. Остроменська вважає, що в емоційній чуйності слід розрізняти її природну основу (задатки), пов'язану з типом нервової системи, активністю та жвавістю емоційної сфери та рівень засвоєння соціального емоційного досвіду (що і є тією діяльністю, в якій формується здатність змістовного сприйняття музичного мистецтва) [163].

Таким чином, класифікуючи музичні здібності на загальні та спеціальні, емоційну чуйність та емоційний відгук відносимо до загальних. Як доводить аналіз наукової літератури, природа емоційної чуйності та емоційного відгуку на музику виступає основою емоційно-естетичного розвитку дітей шкільного віку.

Отже, узагальнюючи вищевикладене доцільно зауважити, що музика, як вид мистецтва володіє широкими можливостями для розвитку емоційно-естетичної сфери особистості дитини, оскільки являється емоційно-естетичним феноменом, що передає винятковий світ почуттів, глибоких переживань, емоційних відкриттів, гуманізуючи різні види його взаємодії зі світом, з іншими людьми, із собою.

Висновки до першого розділу

Підсумовуючи аналіз науково-теоретичних основ естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи, здійснений у першому розділі, було зроблено нижчевикладені висновки.

1. Людина – це полісистемна істота, ключ до розвитку якої лежить у тих системах, у яких розвивається її життя:

- людина – це універсальна, принципово незавершена істота, відкрита для розвитку і саморозвитку;

- процес розвитку людини визначається складною взаємодією форм детермінації – від майбутнього та від минулого, потенційного та актуального;
- цілісний філософський образ людини може розглядатися як ідеал освітньої системи, що конкретизується щодо її головного суб'єкта – особистості людини, що розвивається;
- сучасний процес освіти повинен мати діалогічну природу як найбільш адекватну новій картині світу.

2. Предмет і форма відображення дійсності в мистецтві обумовлюють його специфічну функцію – задоволення естетичних потреб людини шляхом створення творів, що можуть:

- доставити людині радість, насолоду;
- духовно збагачувати особистість і водночас пробуджувати в ній художника, здатного у конкретній сфері своєї діяльності творити за законами краси. Через цю єдину естетичну функцію мистецтва проявляється його пізнавальне значення і здійснюється виховний вплив.

3. Специфічні особливості музичного мистецтва, як засобу розвитку емоційно-естетичного світу особистості, полягають у тому, що:

- основним предметом та змістом музики є життя людей, пізнання їх духовного світу;
- емоційно-естетичний досвід людства сконцентрований у музиці і стає надбанням кожної нової особистості;
- музика говорить з людиною про вічні актуальні цінності і при цьому залишається сучасною;
- мова музики доступна розумінню всього людства;
- музика є унікальним засобом, що виховує «зсередини», поступово і непомітно. Вона змушує нас переживати «чуже» життя так, що на якийсь час ми забуваємо про себе, потім відкриваємо шлях до самостійних моральних висновків та вчинків;

- музика впливає на людину опосередковано через музичні образи, емоційно-асоціативне коло сприйняття.
- музика здатна об'єднувати людей на такому духовному рівні, який не підвладний мовній та іншій кодовій комунікації;
- музика, будучи видом мистецтва, що розгортається в часі (на відміну живопису, скульптури), має можливість передавати зміну настроїв, динаміку емоційно-психологічних станів;
- музика, потрапляючи у сферу індивідуальної свідомості людини, звертається безпосередньо до кожної окремої особистості, до її переживань, досвіду, не нав'язуючи при цьому свого вибору;
- музика є не лише образним, а й емоційним пізнанням світу. Маючи яскраві засоби художньої виразності, вона виявляється здатною емоційно впливати на людину, тому їй належить величезна роль у лікуванні людей від емоційної обмеженості та розвитку здатності виражати емоції в культурній формі.

4. Емоційно-естетичний світ музичного мистецтва являє собою сконцентрований в музично-інтонаційній структурі фонд емоційно-естетичного досвіду, накопиченого людством і спрямованого на гармонізацію особистості, світу та її відносин зі світом.

5. Чуттєва достовірність і образність музики роблять її незамінним культуровідповідним засобом розвитку емоційно-естетичної сфери людини, розвитку культури почуттів, емоцій та ціннісних орієнтацій, естетичної, моральної культури, яка обумовлює творчу активність особистості.

6. *Естетичний розвиток визначаємо як системну діяльність, направлену на збагачення чуттєвої сфери особистості, розвиток її здатності до оцінювання та сприймання явищ оточуючої дійсності за законами краси, збагачення внутрішнього світу, оволодіння законами творчості, засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок, що сприяють особистісному зростанню.*

Основні наукові результати опубліковані у працях [228, 226].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

2.1. Структурно-змістові характеристики естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи

Естетичний розвиток, як складний процес, зумовлює необхідність свого розгляду поза педагогічною реальністю. Оскільки ми вважаємо, що такий підхід, по-перше, дасть можливість розглянути цей процес в статичі, задля моделювання складу та будови його основних компонентів. По-друге, відволікання від педагогічної реальності допоможе описати динамічну складову процесу естетичного розвитку. При визначенні структурно-змістовних та динамічних показників естетичного розвитку особистості ми спиралися на виділені в першому розділі філософські та психолого-педагогічні показники розвитку.

Разом з тим, необхідно зазначити, що в психологічній науці існує безліч уявлень про розвиток, серед яких лінійні, поступальні, стадійні, спіральні, синхронні, гетерохронні. Підхід до проблеми розвитку є синтезом того, що напрацьовано дослідниками в даній галузі. Основний сенс полягає у необхідності включення у процес розвитку трьох його планів: онтологічного (подійного), феноменологічного та культурно-історичного. Онтологічний план необхідний, коли розвиток сприймається як саморозвиток, творення себе. Також необхідний феноменологічний, рефлексивний, ціннісно-смісловий план розвитку. Важлива роль належить і культурно-історичному контексту розвитку. Зазначені взаємопов'язані аспекти мають власний потенціал розвитку, а також запозичують цей потенціал в інших.

За підсумками взаємозв'язку трьох планів розвитку виділяються його рівні, а також засоби, за допомогою яких досягається конструювання новоутворень [251].

Розглянемо докладніше координацію трьох вказаних планів розвитку. Відповідно до культурно-історичної традиції, базовим є середній план розвитку. Основними новоутвореннями тут є живий рух, слабо диференційовані форми активності; різноманітні форми безпосередньої поведінки та опосередкованої діяльності, включаючи виконавчі та когнітивні форми; самосвідомість та свідомість у їх рефлексивних та буттєвих формах; вільна дія та вчинок. Перелічені новоутворення конструюються за допомогою знаково-символічних засобів-медіаторів.

Перехід від живого руху – активності – до поведінки та діяльності здійснюється сукупним «Я», або сукупним суб'єктом – тобто, суб'єктом сукупних форм активності, поведінки, діяльності. Сукупний суб'єкт уособлює собою наявність вищої форми на початку розвитку.

Перехід від поведінки та діяльності до самосвідомості – свідомості здійснюється новим суб'єктом: в якості такого виступає індивідуальне, особисте «Я». Суб'єктом переходу від самосвідомості та свідомості до вільної дії-вчинку є знову індивідуальне, інтеріоризоване «друге Я». Нарешті, перехід від вільної дії та вчинку до особи здійснює індивідуальне «Над-Я», що виступає як суперпозиція всіх попередніх суб'єктів.

Ідентичність позначення динаміки «Я» всередині онтологічного та феноменологічного планів розвитку дозволяє зробити наступний висновок: основна відмінність полягає в тому, що феноменологічний план сприймається як потенційно можливий. Разом з тим, без феноменологічного «Я» онтологічне «Я» вироджується в емпіричне буття. Проте, це не означає, що онтологічний план розвитку Я зовсім позбавлений свідомості. Тут «Я» у всіх своїх проявах (крім сукупного) користується свідомістю, але вона для нього є швидше засобом, аніж ціллю. Свідомість виступає в утилітарній функції обслуговування

діяльності «Я». Якщо ця функція виявляється єдиною, то діяльність неминуче вироджується в напівдіяльність.

Феноменологічне «Я» – це не просто персоніфікація свідомості як такої. Тут свідомість стає метою і засобом усвідомлення, осмислення, тобто, отримання сенсів з буття або надання їх йому.

Отже, розгляд проблеми розвитку дозволяє подати структурно-змістовні характеристики розвитку у вигляді ланцюга «перетворених форм»: живий рух та недиференційовані форми активності породжують поведінку та діяльність; поведінка та діяльність породжують свідомість; свідомість породжує вільні дії та вчинки; нарешті, останні породжують особистість, що усвідомлює своє місце в історії, тобто, людини історичної. У свою чергу особистість породжує нові форми діяльності, розширює власну свідомість. Саме в цьому полягає особистісне зростання.

Подана динаміка онтологічного та феноменологічного «Я» може розглядатися, на наш погляд, як динамічна характеристика розвитку. Крім того, аналіз загальнопсихологічних характеристик розвитку особистості дозволяє говорити про можливість реалізації рівневого підходу до естетичного розвитку, критеріями якого виступатимуть взаємозв'язки онтологічного, феноменологічного та культурно-історичного планів розвитку.

Наявність онтологічного та феноменологічного планів розвитку, як актуальної та потенційної форм детермінації, також дозволяє співвіднести онтологічне та феноменологічне «Я» з виділеними раніше емпіричним та творчим «Я», як репрезентуючими динаміку розвитку особистості через призму її естетичного ставлення до буття.

Все вищевикладене дозволяє розглядати підхід до проблеми розвитку як методологічний орієнтир щодо структурно-змістовних і динамічних характеристик естетичного розвитку.

В культурно-історичному підході психічний розвиток відбувається на основі інтеріоризації соціально-символічної, опосередкованої знаками діяльності. Таким чином, культура, куди входять різні знаково-символічні

системи, стає дієвим засобом, застосування якого дозволяє здійснитися розвитку. У цьому сенсі розвиток постає як процес перекладу натуральної психічної функції у вищу культурну [212].

Виходячи з соціокультурної обумовленості естетичного розвитку, характеристика даного процесу в його статиці передбачає характеристику самої культури. Відомо, що культура – явище складне, що інтегрує багато сторін людської діяльності та соціального буття. Існують численні визначення культури, що є результатом реального різноманіття її проявів, багатовимірності та полісистемності.

Для того, щоб віднайти методологічні підходи до визначення специфіки культури, звернемо увагу на позиції деяких відомих культурологів, що допоможе більш точно позначити підхід до даної проблеми.

Так, у літературознавчій енциклопедії норми розглядаються як культурні, якщо вони характеризують певну поведінку індивідів, що становлять соціальну групу, де діють суб'єктивно зумовлені відносини та реакції, які мають культурну цінність [77, с. 349–350].

М. Коул підкреслює, що культура починається з організації опосередкованих дій індивідів у повсякденному житті та наявності для цього спеціальних моделей та схем. Оскільки характеристика культури дається з позицій культурно-історичної психології, виділимо ті характеристики культурних практик, які є найбільш важливими в контексті нашого дослідження:

- наявність повсякденних культурно-організованих видів діяльності як найближче середовище розвитку;
- опосередкованість діяльності артефактами (матеріальними та ідеальними продуктами діяльності), набором засобів, що постійно змінюються;
- постійна зміна культури, проте, повільніша, ніж зміна індивіда у розвитку [250].

М. Попович однією з основних властивостей культури вважає ситуацію, коли інтерес переростає в систему організованих дій, та коли є група людей,

причетних до передачі такого типу дій. Артефакти, організовані групи та символізм являють собою три тісно пов'язані виміри культурного процесу [174, с. 477].

В. Горащук вважає, що дії або предмети постають як культурні, якщо вони: 1) символізовані; 2) розглядаються в надособистісному контексті та є носіями надособистісного смислу [59].

Г. Батищев в основі культури вбачає історично опосередковану людину – частинки замкнутої або розкритої суб'єктом спільності, для якої характерні причетність, співтворчість та глибинне спілкування [12].

В. Багацький та В. Кормич розглядає культуру в контексті людської діяльності. Дослідником виділяються такі підсистеми діяльності, як пізнання, перетворення, спілкування, ціннісна орієнтація. Відповідно, і культура характеризується через її чотири функції: перетворювальну, пізнавальну, комунікативну та ціннісно-орієнтаційну [10, с. 7–9].

В. Шейко та Ю. Богуцький при характеристиці культури використовують в якості базової категорії «спосіб діяльності», тому культура пов'язується ним з особливими технологічними та організаційними засобами здійснення людиною своєї діяльності [232].

У «Короткому енциклопедичному словнику з культури» зазначається, що характерною властивістю культури є її особливий семіотичний простір, який заповнений конгломератом елементів, що перебувають у складних взаємозв'язках. Культура складається з пластів різної швидкості розвитку, і її зріз виявляє одночасну присутність різних стадій, перетин різних текстів, поєднання несумісних елементів [106].

Необхідно підкреслити, що аналіз культури, як системного цілого, показав, що йдеться про особливу цілісну структуру, в якій матеріальне та духовне органічно поєднані. Це не характерно для інших форм духовної діяльності, і дозволяє виділити естетичну культуру як особливий, самостійний та центральний культурний прошарок.

З нашого погляду, концепція культури має базуватися на аналізі людської діяльності як системи. Елементами даної системи є:

- суб'єкти, що спрямовують свою енергію на пізнання, оцінювання, перетворення об'єктів та спілкуються один з одним для досягнення своїх цілей;
- об'єкти, куди спрямовано активність суб'єктів;
- продукти, що створюються у всіх видах їх діяльності з матеріалу об'єктів;
- засоби та методи вчинених дій, з допомогою яких будь-які об'єкти перетворюються на продукти діяльності.

У цій системі культура виявляється таким соціальним явищем, яке охоплює все, що творить суб'єкт, освоюючи світ об'єктів. Отже, вона включає і те, що людина створює, і те, як вона створює.

Підхід до культури, як цілісного утворення, дозволяє конкретизувати центральний план естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи через визначення феномену естетичної культури, а його структурно-змістове наповнення вивести з діяльнісної побудови зазначеного утворення.

Під естетичною культурою особистості ми розуміємо сукупність якостей, які зумовлюють критерії оцінювання нею прекрасного і потворного, виявлення відчуття міри у власній творчій діяльності. Будучи мінливим утворенням, яке залежить від впливу виховання, суспільних умов, взаємодії з прекрасним, естетична культура може піддаватись як збагаченню, так і примітивізації, збідненню.

Отже, на підставі ключових понять дослідження ми мали можливість визначити компоненти особистісного комплексу старшокласників, як атрибутивних характеристик їхнього естетичного розвитку.

Мотиваційний компонент, що знаходить свій прояв в естетичних потребах та інтересах особистості. Так, згідно з академічним визначенням естетичної потреби, вона проявляється у зацікавленості людини в естетичних

цінностях, будучи вихідним моментом в освоєнні та створенні нею тих предметів, які в громадській свідомості називаються прекрасними. Тобто, ця потреба впливає із прагнення особистості переживати при зустрічі з прекрасними явищами дійсності позитивні емоції, які найповніше виявляються в момент сприйняття та створення творів мистецтва. Естетичний інтерес проявляється у специфічному ставленні людини до навколишнього світу, яке виражене в активній спрямованості суб'єкта на естетичний об'єкт та в різних видах творчої діяльності залежно від соціального та естетичного досвіду.

Рівень естетичного розвитку людини значною мірою залежить від її художньої освіченості, широти інтересів у сфері мистецтв, глибини її розуміння та розвинутої здатності адекватної оцінки художніх творів. Так, *когнітивно-діяльнісний компонент* проявляється через естетичний досвід, інтелектуальний розвиток, естетичні погляди та уявлення.

Емоційний компонент, проявляється в естетичних почуттях; естетичній емпатії; здатності до емоційного занурення в уявний світ мистецтва та здійснення діалогу з цим світом; здатності до трансцендентного переживання, естетичного сприймання та естетичної насолоди.

2.2. Принципи та педагогічні умови естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи

Принципи педагогічного процесу (лат. *principium* – основа, початок) – система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дозволяє ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості. Згідно з Українським педагогічним словником, педагогічні принципи є важливими нормативними актами, що відображають загальні закономірності навчально-виховного процесу та визначають вимоги до змісту, організації та методів навчальної діяльності. Вони становлять узагальнену систему вимог, яка охоплює всі сторони цього процесу та відображає його результати [57, с. 187].

Незважаючи на існуючу різноманітність загальних та специфічних принципів навчання, що виходять із самої специфіки музичного мистецтва, сучасна педагогічна практика пропонує і нові принципи, нові шляхи для досягнення цілей та завдань естетичного розвитку підлітків. Це необхідно у зв'язку з тим, що умови дорослішання сучасних дітей стрімко змінюються. Сама кількість принципів, які викладач застосовує на уроках та заняттях в дитячій музичній школі, має бути чималою, щоб, виходячи з запропонованих умов, віку дітей, специфіки матеріалу, що вивчається, індивідуальних особливостей підлітків, вибрати найдієвіший, тобто такий, який максимально сприятиме досягненню запланованих цілей та завдань з естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ.

Використовувані нами принципи спрямовані на активізацію процесу пізнання, оптимізацію творчої діяльності учнів, розвиток емоційного відгуку на музику в підлітковому віці. Серед них: *принцип актуалізації естетичного почуття; принцип взаємної творчої діяльності; принцип занурення в художньо-історичний контекст; принцип послідовного усвідомлення авторського задуму.* Розглянемо їх детальніше.

Принцип актуалізації естетичного почуття. Як відомо, в основі естетичного сприйняття будь-яких явищ лежить особливий емоційний відгук на пізнаване. Звідси величезну роль у розумінні естетичної значущості об'єкта та загальної орієнтації у різних категоріях естетичного, таких як прекрасне та потворне, трагічне та комічне тощо, має особистий естетичний досвід дітей, а також художні інтереси та захоплення, бажання і спонукання, прагнення зростаючої людини, її почуття, у тому числі естетичні, що виявляються у процесі сприйняття творів музичного мистецтва.

Разом з цим, необхідно вказати на те, що різні питання розвитку емоційної сфери, формування культури прояву емоцій, емоційного переживання у дітей в сучасній освіті стоять особливо гостро. Нерідко емоційній сфері як такій, та зокрема її розвитку, приділяється другорядна роль, а головна увага приділяється розвитку інтелектуальної сфери учнів. Гармонійний розвиток

зростаючої людини не можливий при недостатній увазі до її емоцій та емоційних переживань. Відомо, що від розвиненості емоцій, естетичних почуттів, великою мірою залежить індивідуальність людини, моральна позиція особистості, її стосунки зі світом мистецтва і з навколишнім світом.

Такими провідними дослідниками, як А. Петровський, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін., почуття визначаються як вища, складна, соціальна емоція. Це почуття суспільно обумовлені, тобто є «продуктом суспільної взаємодії», відрізняються відносною стійкістю, є своєрідним відображенням впливу різних оточуючих явищ і предметів на людину. Естетичні почуття, коли усвідомлено та/або неусвідомлено людина здатна співвідносити, брати до уваги ключові поняття прекрасного при сприйнятті творів мистецтва, можуть проявлятися по-різному, особливо у дітей підліткового віку, оскільки саме в цей період йде процес інтенсивного розвитку людини, в тому числі її відчуттів, емоцій, почуттів. Але головне, що це почуття, опосередковано чи явно присутні у підлітка у всьому їх різноманітті. Саме тому необхідний особливий педагогічний вплив для актуалізації саме естетичних почуттів.

Такі дослідники емоційної сфери учнів, як Н. Бойко, відзначають її наступні особливості: «здатність до розуміння широкої гами людських емоцій, почуттів, переживань, вражень», причому відзначаються як позитивні, так і негативні їх прояви; «поява переважно полярних оцінок у підлітковому віці, так званий «юнацький максималізм», відсутність нейтрального відношення (прийняття або відторгнення); відсутність щирості, правдивості у прояві емоцій; швидка зміна настроїв; внутрішня потреба до споглядання; жадання нових почуттів, відчуттів» тощо [27, с. 28–31]. Це ще раз підтверджує необхідність та можливість «включення» підлітків у процес переживань, роздумів на основі сприйняття творів музичного мистецтва.

Саме тому, підґрунтям до вибору принципу актуалізації естетичного почуття стали думки видатних педагогів про те, що «подібне виховується подібним» (Ш. Амонашвілі); «неможливо захопити дітей тим, чим сам учитель не захоплений» (Д. Кабалевський). Важливо наголосити, що пропонуваній

принцип є по суті способом мислення та естетичних почуттів самого педагога, який актуалізує на кожному уроці свої естетичні почуття, і вміє виконувати, показувати, говорити, розмірковувати про музику, музичні твори, творчість композиторів, спілкуватися за допомогою музики таким чином, щоб у класі не залишилося байдужих учнів. Тобто, вчитель мистецтва «сам у собі» і є методом актуалізації естетичного почуття, який проектує, передає власні естетичні почуття вихованцям.

Якщо педагог-музикант здатний на такі прояви естетичних почуттів, то тут принцип актуалізації естетичного почуття заповнює емоційні порожнечі у процесі виховання та розвитку емоційної сфери дітей. І тоді у значній мірі такий вчитель сприяє відкриттю та закріпленню у підлітків інтересу до емоційно-ціннісного ставлення до життя і мистецтва загалом; забезпечує підвищення цінності естетичних переживань та розвиток здатності до вираження естетичних емоцій; сприяє прояву творчої активності, появі в учнів самостійних естетичних оцінок і суджень, оволодінню знаннями про музику як світ емоційних, естетичних почуттів і переживань.

Принцип взаємної творчої діяльності. У ході навчально-виховного процесу, обов'язковою умовою його ефективності є взаємозв'язок та взаємодія його суб'єктів. Для кращого розуміння дітьми різноманітної навчальної інформації необхідно розвивати в них основи музичного мислення, привчати зіставляти, аналізувати різні факти, формувати навички та вміння сприймати, слухати та обговорювати переваги іншої точки зору. Як стверджує відомий вислів, «у суперечці народжується істина», – а отже, взаємозв'язок, поєднання різних об'єктів, явищ музичного життя, музичної дійсності, обмін творчими позиціями і думками дає можливість більш точно і аргументовано прийти до висновків щодо теми уроку, творчості композитора, конкретного історичного періоду розвитку музичної культури тощо. Робота над розумінням явища чи об'єкта музичної культури вимагає особливого роду спільної творчої діяльності, з'єднання різних поглядів, відновлення повної картини об'єкта, що

сприймається, але обов'язково з урахуванням думки кожного учасника цього творчого процесу.

Взаємна творча діяльність може виражатися через взаємодію вчителя та учня. Це своєрідний творчий тандем вчитель-учень, у якому вчитель допомагає глибше пізнати суть твору та відкрити для вихованця нові засоби виразності, через які він зможе донести до оточуючих своє бачення авторської думки. Учень на ранніх етапах навчання не завжди може самостійно усвідомити, зрозуміти та ідентифікувати засоби музичної виразності, якими користувався автор. Але в процесі знайомства з цією стороною музичного мистецтва надається можливість зрозуміти, поринути у змістовну сторону, світ образів музичного твору. І тут спільне вивчення і занурення у зміст музики, її глибину і суть, можуть допомогти учню краще опанувати інформацією, а його подальше вивчення творів буде ефективнішим і зрозумілішим.

Тандем учитель-учень є ефективним за рахунок того, що вчитель вже має ґрунтовні знання в області, що вивчається, а значить, зможе направити міркування учня в більш сфокусоване русло, допоможе йому зрозуміти, що важливо при вивченні, а що другорядне. Таким чином, в учня розвивається аналітичне та критичне мислення щодо творів музичного мистецтва, здатність ставити під сумнів як свою, так і протилежну точку зору, вчитися аргументувати власну позицію та правильно інтерпретувати отриману інформацію. Без керівництва досвідченішого наставника, вчителя, підліток не завжди може помітити деякі чинники, які сприяють коригуванню чи зміні його погляду, може не знати деяких найважливіших вихідних даних, вкрай значимих для розуміння музичної композиції.

Поруч із цим, в рамках принципу взаємної творчої діяльності, учитель теж може отримати для себе дещо необхідне для ефективного здійснення професійної діяльності. Так, вихованці надають педагогу можливість отримати інший, нестандартний погляд на давно вивчений і знайомий матеріал. Як стверджував Сократ, з накопиченням знань, коло незнання збільшується пропорційно отриманим знанням. Без сумніву, вчитель має, як правило, велику

теоретичну та практичну базу знань, але сприйняття творів мистецтва у кожної людини суб'єктивне, і кожен учень може висловити чимало ідей, розширивши, тим самим, спектр сприйняття свого педагога. Найголовніше при використанні цього принципу – навчити учня розвиватися, та самому застосовувати отримані знання, виконувати поставлені завдання. У пропонованому принципі, який залучає чималі творчі сили учня і змушує його діяти і викладатися на повну силу для отримання результату, при цьому відчуваючи підтримку та отримуючи підказки, як краще розібратися в предметі від більш досвідченого учасника навально-виховного процесу, учень зможе розвинути ці якості і в собі. Більше того, вміння аналізувати матеріал і робити висновки на основі цього аналізу залишаться з ним, і допоможуть у будь-якому предметі, пов'язаному не лише з освоєнням музичного мистецтва.

Поєднання учитель-учень – не єдиний варіант реалізації цього принципу. Так, якщо говорити про творче поєднання двох учнів, то цей принцип повинен бути заснований на рівному розподілі сил та завдань у вивченні. Зацікавлення обох учнів, та здатність працювати в команді на одному рівні, дуже корисні як для вивчення предмета, так і у життєвих ситуаціях. Вміння вивчати твір, відстоювати свою точку зору та враховувати протилежну, вміння знаходити спільну мову і вибудовувати єдину канву міркування – важлива навичка для кожної людини.

Перевага такого тандему перед парою учень-учитель полягає у ближчому рівні підготовки. Таким чином, це рівне партнерство, в якому виявляються і розкриваються найбільш яскраво здібності вихованців. Під час реалізації даного принципу в творчій парі учень-учень, викладач здійснює консультативну підтримку, щоб учні змогли скласти повну картину, врахувати всі аспекти художнього, музичного явища на основі аналізу вихідних даних, що далеко не завжди можливо без допомоги досвідченішого наставника.

Учень повинен уміти мислити самостійно, дійти логічного висновку. Головне для нього – не просто завчити інформацію про твір, а вміти зрозуміти механізм його розбору, створити загальну картину з розрізнених факторів, які

дозволяють оцінити об'єкт вивчення. В цьому випадку, як обговорення предмета з педагогом, так і обговорення всередині групи, дає можливість опанувати цю навичку, удосконалювати її, і навчитися застосовувати до будь-якого матеріалу. При використанні даного принципу, учень вчиться з великого за обсягом матеріалу та кількості даних виокремити ті, що мають відношення до конкретного музичного твору. Згодом учень зможе самостійно працювати з матеріалом на більш глибокому рівні, з кожним разом все краще розуміючись на отриманих даних та їх інтерпретації.

Принцип занурення в художньо-історичний контекст. Зміст будь-якого предмета, особливо пов'язаного з мистецтвом, поділяється на епохи, періоди, що характеризуються певними рисами та особливостями. Кожна епоха накладала свій відбиток і творчість у кожному з його проявів. Виходячи з цього, важливо відзначити, що глибоке вивчення культури, в тому числі музичної, історичних подій конкретного періоду часу, до якого належить досліджуваний твір, може допомогти підлітку зрозуміти та усвідомити причини його появи саме у такому вигляді, звернути увагу на способи створення та закономірності розвитку музичної культури та музичної творчості цього часу загалом.

Всебічно вивчаючи контекст будь-якої історичної епохи, під час якої було створено музичний твір, учні можуть краще усвідомити сам задум автора, композитора, розкрити повніше засоби музичної виразності та зрозуміти, чому саме такі засоби були обрані для втілення змісту. Також учні можуть спробувати відповісти на низку запитань: чи наклали модні течії та віяння того історичного часу свій відбиток на творчість композитора, чи брав він активну участь у житті суспільства, чи був новатором та першопрохідцем у своїй галузі, кидаючи виклик суспільству з його звичками та створюючи новий, ні на що не схожий музичний стиль.

Для того, щоб зрозуміти музичний твір, з учнями необхідно вивчити докладно час, роки, в які жив та творив автор, а також спадщину інших представників творчих професій, що жили і творили з ним одночасно. Зрозуміло, вивчення творчості лише одного композитора недостатньо, щоб

скласти повну картину про значення його музичних творів для певної епохи і наступних поколінь. Знайомство з різними художніми деталями досліджуваного історичного періоду, фактами, цікавими для підлітків, і подальше усвідомлення художньо-історичного контексту дозволяє учням опанувати достатнім обсягом інформації, що дає можливість провести докладний порівняльний аналіз, і вже на цій основі зробити узагальнені висновки.

Застосування даного принципу дозволяє учням легше орієнтуватися у розборі твору, його жанрі, стилі, виразних засобах тощо. Тому що наявність конкретних базових знань, що сприяють формуванню загальної музичної картини та основи для детального розбору, забезпечить відповідне проникнення в художньо-історичний контекст. При цьому, учні навчаться зіставляти різні фактори, на перший погляд не пов'язані між собою, і глибше проводити різнобічну оцінку музичного твору, знаходячи в ньому паралелі із сучасним суспільством.

Знання художньо-історичного контексту певного історичного пласта допоможе учасникам експерименту і під час опанування інших предметів, оскільки вплив життя і рівень загального культурного розвитку накладає свій відбиток як на музику, так і на інші сфери творчості. Знання історії допомагає також зрозуміти, як формувався культурний пласт у цілому, які фактори мають найбільш значний вплив на розвиток того чи іншого періоду історії, як відбуваються зміни. Позитивний аспект полягає у тому, що він охоплює дуже багато чинників, вчить зіставляти їх, дозволяє побачити взаємозв'язок з досліджуваним музичним твором, повніше зрозуміти задум композитора з художнього та історичного погляду. Складність цього принципу полягає в об'єктивній та неупередженій подачі історичних подій, не переходячи на вивчення історії з усім різноманіттям точок зору щодо кожної епохи. Найголовніше завдання – грамотно і захоплююче викласти художній матеріал, що характеризує конкретну епоху в доступній та зрозумілій формі для підлітків. Необхідно враховувати обставину щодо наявності достатньої інформації для

аналізу та зіставлення, проте не було перенасичення, коли складно виділити основне і зрозуміти суть музичного твору.

Застосування даного принципу дозволяє ширше та більш різнобічно окреслити культурний пласт епохи, допомагає у вивченні й кількох видів мистецтва одночасно, оскільки вивчення художньо-історичного контексту дає можливість зануритись у будь-яку з творчих сфер. Вплив, що здійснювався на один з видів мистецтва, неминуче позначався й на інших. Знання загального культурного рівня розвитку може дати можливість за певними ознаками співвідносити навіть незнайомі твори незнайомих авторів із певною історичною добою. В цілому це полегшує процес вивчення мистецтва як такого, і вчить підлітків виділяти загальне та особливе, а також ті самі характерні риси, створені під впливом певного часу, конкретного культурно-історичного періоду.

Принцип послідовного усвідомлення авторського задуму. Даний принцип поєднує у собі й попередні принципи музично-естетичного розвитку підлітків. У педагогічній практиці нерідко буває так, що сприйняття якогось музичного твору учнями відрізняється від авторського задуму через суб'єктивність оцінки. І для того, щоб глибше зрозуміти задум композитора, необхідно послідовно вивчити з підлітками всі різноманітні аспекти, задіяні при створенні музичного твору. Це дає можливість вихованцям зрозуміти, що саме спонукало автора до створення цієї музики в конкретному жанрі, з використанням певної форми та засобів музичної виразності задля втілення обраного творчого задуму. У цьому випадку послідовне вивчення задуму композитора здійснюється в контексті часових рамок, коли жив і творив автор, а також через розгляд на його музичну спадщину культурного впливу в цілому, та за допомогою аналізу творчості його сучасників. При послідовному вивченні повніше розкривається сенс як окремої музичної композиції, так і творчості композитора загалом, проводяться паралелі між творами кількох авторів, між різними сферами мистецтва. Більш глибоко розкривається біографія самого автора, вплив його найближчого оточення на творчість, вплив місця та часу, коли він створював твори мистецтва.

Авторська біографія, її особливі факти, події та свідoctва сучасників можуть підказати, роз'яснити, що послугувало підставою для створення досліджуваного твору в певний період життя композитора, які обставини чи конкретна людина з найближчого чи далекого оточення, вплинули як на його творчість у цілому, так і на створення даного твору. Вивчення напрямку аналізованої сфери мистецтва дає лише загальний характер того часу, а вивчення її найяскравіших представників дає можливість простежити динаміку змін і нововведень, привнесеним кожним із творців.

Порівняльний аналіз даних дає учням можливість різнобічного, глибокого та детального вивчення будь-якого окремо взятого музичного (та/або художнього) твору. Всебічне вивчення історичної доби, особистої біографії митця, розвиває в учнів уміння мислити та оперувати даними для отримання логічних та обґрунтованих висновків. Власне сприйняття музичного твору учнем сприятиме його більш глибокому особистісно-зацікавленому вивченню.

Зрозуміло, що кожна оцінка музичного твору досить суб'єктивна, при цьому чуттєво-емоційна складова музично-естетичного сприйняття розвивається з отриманням нової інформації про автора та події, що відбувалися з ним в конкретний період. Уміння зіставляти особисту, суб'єктивну оцінку з історичними фактами дає можливість підліткам вивести ідеї створення та власне сприйняття на якісно новий рівень. І чим більше учень поринає у вивчення творчості нового митця, тим глибше він розуміє процес формування стилів, жанрів, певних течій у сфері музики. А чим глибше вивчення сфери мистецтва в цілому і всебічне вивчення епохи, тим глибше учень розуміє витoki, що сформували творчість автора.

Пропонований принцип має найбільшу ефективність застосування в групі, в якій суб'єктивне сприйняття музичних творів змінюється і формується в залежності від обговорення і більш повного авторського задуму в процесі вивчення. В цьому випадку кожен учень отримує максимально різнобічну думку про твори і творчість автора в цілому, знайомиться з декількома точками

зору на додаток до своєї, і вчиться відтворювати ту з них, яка найбільш повно відображатиме реальний авторський задум та його справжню суть.

Гнучкість розуму та сприйняття музики в процесі такого навчання тренується як під час аналізу власної оцінки, на основі свого сприйняття, так і на поглядах, привнесених учню ззовні. Найскладніше – спонукати підлітків до спільної та злагодженої роботи над розбором музичного твору, його авторського задуму та втілення, навчити прислухатися до чужої думки та відстоювати свою точку зору, не подавляючи інших. Важливою є необхідність навчити підлітків оперувати даними, не «підганяючи» їх під думку викладача, бути досить гнучкими для прийняття та аналізу нової інформації.

Таким чином, для здійснення ефективного музично-естетичного розвитку підлітків є необхідним застосування вище окреслених принципів, які розширюють їх музичний світогляд, стимулюють до творчих досягнень у навчальній діяльності, актуалізують набуті на уроках знання, формують моральні, естетичні і світоглядні установки, виховують необхідні комунікації.

Враховуючи викладене, важливими шляхами досягнення мети дисертаційної роботи є розробка та впровадження в навчально-виховний процес дитячої музичної школи педагогічних умов. У цьому контексті вважаємо за доцільне розглянути поняття «педагогічні умови». На думку О. Єжової, відповідні умови сприяють переходу властивостей речей від можливості до реальності. Умови відображають відношення речей до факторів, без допомоги яких вони не можуть існувати [79, с. 40]. Педагогічні умови є важливою складовою сукупності об'єктів, їх взаємодій і станів, що сприяє функціонуванню явища. Педагогічні умови є важливим фактором ефективності, оскільки створюють необхідні обставини, за яких формуються досліджувані явища. Погоджуємося з думкою Є. Хрикова, що педагогічні умови забезпечують цілеспрямований відбір, побудову та застосування різноманітних методів, елементів змісту та форм організації освіти для досягнення окреслених цілей [223].

Отже, під педагогічними умовами естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи розуміємо сукупність зовнішніх, об'єктивних обставин, що сприяють ефективності досліджуваного процесу, та обрані з урахуванням теоретичних основ розуміння сутності й структури естетичного розвитку підлітків.

Враховуючи, що саме підлітковий вік знаходиться в центрі визначеної нами проблеми, перш ніж виявити педагогічні умови дослідження, вважаємо за необхідне роздивитися особливості розвитку учнів даної вікової категорії.

Основи розуміння специфіки підліткового віку закладено у працях О. Белінського [17], С. Беякової, К. Шовкової [23], М. Боришевського [31], Г. Брауна [248], Г. Костюка [42; 111], О. Скрипченко [200], Н. Токаревої [216] та інших вчених.

Проблеми творчого розвитку підлітків висвітлюються у працях О. Белінського [18; 16], І. Білої [25], Є. Гергель [52], Ю. Гулько [65], В. Лозниці [120], В. Моляко [138; 139], В. Романець [186] та ін.

На особливу увагу заслуговує дослідження Л. Музики, присвячене розвитку здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості [142].

У роботі О. Бандурки, В. Тюріної та О. Федоренко здійснено ґрунтовне дослідження проблем девіантної поведінки молоді [11]

Порівняльний аналіз різних підходів до дослідження проблеми підліткового віку свідчить про зростання інтересу до неї представників різних напрямів науково-педагогічної думки. Так, характеризуючи цей якісно новий період у житті дитини, В. Ягупов [239] відзначає, що основна складність підліткового віку полягає в тому, що підліток починає усвідомлювати себе як особистість, як індивідуальність, і тому найбільш характерними рисами цього вікового періоду в психологічному плані є зростання особистісної самосвідомості, свідомого прояву власної індивідуальності.

Значні зміни відбуваються у мотиваційно-потребовій сфері підлітка: провідною потребою стає духовно-моральна потреба у самосвідомості,

усвідомленні свого місця у суспільстві та утвердженні себе у ньому [31]. У змісті мотивів на першому плані виступають мотиви, пов'язані з формуванням самосвідомості, з планами майбутнього життя.

Досліджуючи особливості підліткового віку, О. Бандурка зазначає, що протягом цього періоду ламаються і перебудовуються всі колишні відношення дитини до світу і до самої себе, і розвиваються процеси самосвідомості та самовизначення, що призводять, зрештою, до тієї життєвої позиції, з якої школяр починає своє самостійне життя [11, с. 84].

Проводячи аналіз підліткового віку, В. Романець відзначає, що для цього вікового періоду характерний яскраво виражений процес збіднення художньої творчості людини. На думку вчених, це пов'язано з прагненням підлітка орієнтуватися на якийсь узагальнений «еталон» дорослості, а також у зв'язку з відкриттям свого «невизначеного» і розпливчастого «Я», прагненням вийти з цього тривожного стану, наслідуючи способи художньої діяльності дорослого, але незважаючи на це, потреба підлітка у зразках та еталонах робить його психологічно відкритим для освоєння художніх цінностей культури суспільства [186].

Н. Токарева вважає, що даний віковий період – це період вростання у культуру, зокрема й музично-естетичну, є найбільш сприятливим для освоєння художньої культури людства. Провівши багатосторонній аналіз підліткового віку, вчений виділив головні новоутворення цього періоду, а саме: відкриття власного «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності [216, с. 44–51].

Розглядаючи підлітковий вік, як нестійкий і мінливий період у житті дитини, М. Савчин у навчальному посібнику «Вікова психологія» виділив його два основні новоутворення: розвиток рефлексії та на її основі – самосвідомості. Дослідник вважав, що розвиток рефлексії та самосвідомості значною мірою залежить від культурного змісту середовища, яке оточує підлітка [195].

Роль середовища у розвитку особистості підлітка підкреслюється у дослідженнях Л. Прокопенко. Розглядаючи підлітковий вік як найважливіший та найважчий період у житті, автор підкреслює, що психічне формування

цілісної особистості залежить не лише від фізичного дозрівання, а й від духовно-моральної атмосфери оточення, де дитина живе й розвивається [176].

Таким чином, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, ми можемо зробити висновок про те, що підлітковий вік є якісно новим етапом у житті дитини та у її естетичному розвитку. Цей віковий період відзначається вченими як складний, перехідний, критичний: у поведінці підлітка з'являється підвищена дратівливість, емоційна неврівноваженість, тривожність. У цьому віці в підлітка відбувається зміна ціннісних орієнтацій, у тому числі й музично-естетичних, зміна ставлення до світу та самого себе.

Розвиваючи положення про «кризу» перехідного віку, В. Вінс [43] виділила низку позитивних моментів, поява яких підіймає особистість на вищий щабель розвитку. Так, найважливішими новоутвореннями цього періоду є розвиток рефлексії та самосвідомості, відкриття «Я» та усвідомлення своєї індивідуальності. Слід зазначити, що такий підхід до проблеми підліткового віку буде покладений в основу технології естетичного розвитку підлітків в умовах ДМШ.

Отже, розглянувши специфічні особливості розвитку учнів підліткового віку, на тлі яких відбувається їхній естетичний розвиток, перейдемо до визначення педагогічних умов дослідження. Ґрунтуючись на здійсненому аналізі наукової літератури з досліджуваної тематики ми визначили наступні педагогічні умови досліджуваного процесу:

1. Створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників.
2. Впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи.

Так, перша педагогічна умова дослідження – **«Створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників»**. Поняття середовище, як одне із зовнішніх чинників розвитку особистості досліджується під різними кутами зору в психології, філософії, педагогіці. У педагогічній психології існують поняття, що містять у

собі термін «середовище»: виховне середовище, освітнє середовище, соціальне середовище, розвивальне середовище тощо.

Словник української мови розглядає середовище як сукупність природних чи соціальних умов, у яких протікає життєдіяльність якогось організму; як соціально-побутову обстановку, в якій протікає життя людини; як сукупність людей, пов'язаних спільністю соціально-побутових умов існування, спільністю професій, занять [201].

Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів визначає його як заповнене просторово-предметне, природне та соціальне оточення людини і зазначає, що несприятливе оточення особистості не дає їй можливості зростати і розвиватися [229].

Н. Ковалевська та А. Пасічніченко підкреслюють, що середовище людини охоплює сукупність природних (фізичних, хімічних, біологічних) і соціальних факторів, які можуть впливати прямо або опосередковано, миттєво або довгостроково на життя і діяльність людей [101]. У зв'язку з таким підходом середовище характеризується як система впливів, умов і можливостей для розвитку особистості, що містяться в соціальному та просторовому оточенні людини. Відповідно, що зміна умов просторового оточення справляє на людину значний вплив: позитивні зміни впливають позитивно, створюючи додаткові можливості для розвитку, викликаючи якісні особистісні зміни; негативні можуть загальмувати її розвиток. Особливо небезпечним є вплив на особистість несприятливого середовища, перебування в якому може завдати непоправної шкоди здоров'ю та особистісному становленню, зробивши в окремих випадках неможливим її поступальний розвиток.

О. Ярошинська визначає середовище людини не просто як її оточення, а як те оточення, яке вона сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт. Поняття «середовище» відрізняється від поняття «оточення» саме реакцією людини, ступенем освоєння оточення чи ступенем його присвоєння, а не лише впливу. У зв'язку з цим, середовище визначають як сукупність умов, що впливають на формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості людини та

її функціонування у суспільстві, як предметну і людську обстановку особистості, що дозволяє розглядати особистість як і носія, представника середовища [244].

О. Петренко вважає, що середовище починається там, де відбувається зустріч вчителя та учня, де вони спільно починають проектувати та будувати, і де між ними починають вибудовуватися певні зв'язки та відносини [170].

Питання ролі освітнього середовища у розвитку особистості привертає увагу таких фахівців, як І. Ахновська [9], Н. Гевчук [50], Н. Гонтаровська [56] та ін.

В. Ахновська, визначаючи модель освітнього середовища, трактує його як систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для саморозвитку, що містяться в її оточенні [9]. Дослідниця зазначає, що найчастіше при згадці щодо освітнього середовища йдеться про середовище якогось навчального закладу. Його позначають як локальне. Воно являє собою просторове об'єднання та певну взаємодію суб'єктів освітнього процесу.

Н. Гевчук пропонує виділяти в якості структурних одиниць психологічного аналізу освітнього середовища такі компоненти: фізичне оточення, людський фактор і програму навчання. Так, фізичне оточення автор розуміє як архітектуру, особливості планування приміщень, за необхідності легкість їх просторової трансформації, ступінь відкритості та закритості конструкцій дизайну, можливість і свобода просторових розміщень у будівлі суб'єктів освітнього процесу. Під людським фактором мається на увазі просторова та соціальна щільність суб'єктів навчально-виховного процесу, ступінь впливу скупченості на соціальну поведінку індивідів, особистісні особливості вихованців та їх навчальну діяльність, можливість змін персонального та міжособистісного простору, розподіл статусів та ролей, статеві та національні особливості учнів та освітян. Програма навчання – це діяльнісна структура, стиль викладання та характер соціально-психологічного контролю, кооперативні чи конкурентні форми навчання, зміст програм навчання (традиційність, консерватизм, новаторство, гнучкість) тощо [9].

Отже, в аспекті нашого дослідження *предметно-розвивальне середовище ми розглядаємо як діалектичну єдність просторово-предметних та соціальних компонентів, тісно пов'язаних та взаємообумовлених між собою, де кожен суб'єкт освітнього процесу здійснює свою діяльність, що сприяє культурній ідентифікації, розвитку естетичної свідомості та естетичної сприйнятливості, освоєнню естетичної діяльності.*

Другою педагогічною умовою естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи було обрано **«Впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи»**. Особистісно орієнтовані технології сьогодні ставлять особистість дитини в центр усієї системи шкільної освіти, забезпечуючи комфортні, безконфліктні та безпечні умови для її розвитку та реалізації природних потенціалів. Як відомо, епіцентром освіти виступає особистість дитини. За словами Дж. Дьюї, «Дитина – це сонце, навколо якого обертаються всі засоби навчання. Діти – це початок, середина і кінець всього».

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу розкриваються в дослідженнях таких відомих психологів, як К. Альбульханова-Славська, О. Асмолов, В. Давидов, В. Моляко, В. Столін, Т. Титаренко, І. Якіманська та ін. У 1970-1990-х роках дана проблема неодноразово фігурувала у творчості Ш. Амонашвілі, І. Кона, О. Леонтєва, В. Петровського, К. Рубінштейна, В. Сухомлинського Б. Федоришина, та ін., з подальшим дослідженням І. Бехом, О. Савченко, В. Кременем [161, с. 30]. У працях класиків української педагогіки К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського розроблено більшість порад, які можуть бути покладені в основу сучасних концепцій навчання та особистісно орієнтованого виховання. Не формулюючи принципів і методів цього підходу, не називаючи терміну «особистісно орієнтоване навчання та виховання», ці дослідники вже присвячували йому свої наукові розробки [113, с. 2–3].

Важливим психолого-педагогічним принципом слід вважати індивідуальний підхід, як методичний інструмент, який базується на сукупності

вихідних концептуальних уявлень, цілей, методичних і діагностичних, а також психолого-технічних засобів, що дозволяють глибше зрозуміти, пізнати особистість дитини, і на цій основі здійснити її розвиток в умовах сучасної системи освіти. Особистісно орієнтоване виховання все більше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого значною мірою залежить ефективність переорієнтації навчання на розвиток особистості учнів [225, с. 25–26].

Останніми роками помітно посилився інтерес до особистісного підходу в практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу, вчені вважають доцільним поставити його на шлях відходу від інших, більш досконалих підходів. Тому пропонуються такі його форми, як «підхід до особистісної діяльності» (О. Барабанщиков та М. Феденко), «принципи підходу до особистісної діяльності» (І. Зимня), «системний підхід до особистісної діяльності» (Л. Деркач), «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко) тощо. Проте, існує лише один спосіб реалізації особистісного підходу до навчання – перетворити навчання на сферу особистісного самостверження.

Особистісно орієнтована освіта здійснюється через діяльність, яка має не лише зовнішні атрибути, а й внутрішній зміст, що включає співпрацю, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, пізнання їх особистісних функцій [161, с. 28]. Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, яке зосереджується на особистості та самооцінці дитини: спочатку розкривається суб'єктивний досвід кожного, а потім узгоджується зі змістом освіти [240, с. 22].

Особистісно орієнтована освітня система базується на таких вихідних положеннях:

- первинність індивідуальності, самооцінки та особистості дитини як активного носія суб'єктивних переживань, сформованих задовго до впливу спеціально організованої шкільної освіти;
- проектування та реалізація навчально-виховного процесу вимагає спеціальної роботи вчителя з метою виявлення суб'єктивних переживань учня;

- розвиток учня як особистості відбувається не лише шляхом оволодіння нормативною діяльністю, а й шляхом постійного збагачення, трансформації суб'єктивних переживань як важливого джерела розвитку особистості;
- основним ефектом навчання має бути розвиток пізнавальних умінь через набуття відповідних знань та вмінь [161, с. 29].

Метою запровадження особистісно-орієнтованої технології в навчально-вихований процес дитячої музичної школи є процес психолого-педагогічної допомоги дитині у формуванні її суб'єктності, культурної ідентифікації, естетичної свідомості, розвитку естетичної сприйнятливості, освоєнні естетичної діяльності.

Основними завданнями є:

- розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожної дитини;
- виявлення, ініціювання, використання та максимальна «культивація» індивідуального досвіду підростаючої особистості;
- допомога дитині в пізнанні себе, самовизначенні та самореалізації, а не формування наперед визначених рис;
- формування в особистості культури життя, що дає можливість продуктивної побудови свого повсякденного побуту, правильного визначення життєвої лінії.

При реалізації зазначеної педагогічної умови ми враховували основні вимоги, що висуваються до особистісно-орієнтованих технологій:

- навчальний матеріал повинен передбачати виявлення змісту суб'єктивних переживань учня, у тому числі досвіду його попереднього навчання;
- виклад знань має не лише розширювати їх обсяг, структуру, інтегрувати, узагальнювати зміст, а й постійно трансформувати набуті суб'єктивні переживання кожного вихованця;
- у процесі навчання необхідно постійно узгоджувати суб'єктивні переживання учнів зі змістом набутих знань;

- активне стимулювання учня до самооцінки навчальної діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечити можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження;
- конструювання та систематизація навчального матеріалу, що дає можливість вибирати його зміст, вид і форму під час виконання завдань;
- виявлення та оцінювання методів навчальної роботи, які учень використовує самостійно, стабільно, продуктивно;
- забезпечення контролю та оцінки не лише результату, а насамперед процесу учіння;
- навчальний процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію та оцінку навчання, як суб'єктивної діяльності [240, с. 22].

Найпростіша ланка, яка створює особистісно-орієнтовану технологію – особистісно-орієнтована педагогічна ситуація. Це навчальна ситуація, в якій дитина має знайти сенс, адаптувати його до своїх інтересів, вибрати творчий момент і критично оцінити його. Таке завдання не може бути вирішене лише на рівні знання та відтворення. Немає легких рішень, відповідей та істин. Життя і вихід із певної ситуації – не минуле і майбутнє учня, а його сьогодення. Один і той самий урок дає різним дітям різний пізнавальний і життєвий досвід [145, с. 4]. Саме тому, завданням визначеної нами педагогічної умови є підтримка і формування дитини як неповторної особистості, розвиток її творчого потенціалу та готовності до самостійної пізнавальної діяльності.

Традиційний метод спонукає учнів, перш за все, до запам'ятовування навчального матеріалу та його відтворення. Особистісно-орієнтоване навчання – це цілісна психолого-педагогічна концепція, що охоплює різні сторони навчально-виховного процесу. Узагальнення результатів педагогічної теорії та практики дає змогу виділити основні ідеї особистісно орієнтованого навчання:

- школа є частиною життя;
- велике значення має навчання як процес, а не результат;
- активне залучення учнів до розв'язання навчальних завдань;

- відповідність методики навчальним здібностям дитини;
- задоволення освітніх потреб кожної дитини в класі;
- приділяти особливу увагу формам групової та парної роботи;
- домінуюча форма навчального спілкування – діалог між учнями, учнями та педагогом [172, с. 29–31].

Розвиток комунікативних навичок і навичок співробітництва, навчання школярів вчитися вимагає докорінної зміни й змісту праці педагога. Його головна мета – організувати спільне вирішення проблеми (а не «показати» «донести» та «пояснити» учням). Ми розділяємо думку О. Савченко, яка зазначає, що головними дійовими особами на уроці мають бути окремі діти, групи та клас у цілому. Учитель стає невидимим диригентом, який вчасно слухає, помічає, виправляє, підтримує та залучає кожного з виконавців [194]. Навчитися зосереджуватися на особистості – це навчити дітей самостійного мислення, вміти відстоювати свою думку, ставити запитання та діяти в оточуючому світі [113, с. 2–3].

Провідне завдання особистісно-орієнтованого навчання у нашому дослідженні полягає у тому, щоб навчити дітей самостійно мислити, дискутувати, відстоювати свою думку, ставити запитання, бути активними в отриманні нових знань. Уроки на основі особистісної взаємодії дозволяють здійснити індивідуальний підхід, стимулюють пізнавальну активність учнів, навчають визначати шляхи набуття надійних знань, умінь і навичок. Особливу увагу слід звернути на те, що готуючись до навчання з використанням особистісно орієнтованих технологій, важливо проаналізувати зміст навчального матеріалу, визначити види учнівської діяльності, підготувати завдання з урахуванням обсягу навчального матеріалу та ступеня складності навчання. При цьому, необхідно дотримуватись таких вимог:

- чітко формулювати пізнавальні завдання, які спонукають учнів до вирішення проблеми, спонукають до активності, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів діяльності;

- орієнтація на діяльність учнів з низьким рівнем результатів навчання;
- не створювати змагань на швидкість виконання завдань;
- навчити учнів практикувати самоконтроль, самоаналіз та самооцінку [172, с. 29–31].

Головне завдання вчителя – надати кожному учню можливість самовираження, як суб'єкту навчально-пізнавальної діяльності. В особистісно-орієнтованих технологіях велике значення надається емоційній культурі вчителя, його голосу, інтонації, мовленню. Спілкування і співпраця учнів на уроці – один з основних принципів розвитку особистості в особистісно-орієнтованій системі навчання.

Саме особистісно орієнтовані технології ставлять особистість дитини в центр усієї системи шкільної освіти, забезпечуючи комфортні, безконфліктні та безпечні умови для її розвитку та реалізації природних потенціалів. Відповідно до цього, обираючи другу педагогічну умову, ми враховували, що:

- учень завжди є суб'єктом, а не об'єктом навчання;
- основна мета навчання, окрім набуття учнем необхідних знань, умінь і навичок – розвиток його особистості, як суб'єкта суспільної діяльності та відносин.

На цій основі, найважливішими педагогічними прийомами при впровадженні особистісно орієнтованої технології ми вважали:

- опора на суб'єктивний досвід того, хто навчається – постійне оновлення в процесі навчання вже набутого учнем досвіду (І. Якиманська);
- тренінг суб'єктної діяльності – така структура навчання, коли будь-яка діяльність учня усвідомлюється, набуває ознак завершеності та повноти (С. Підмазін).

Таким чином, з метою забезпечення особистісно орієнтованої технології в процесі естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи, важливо дотримуватись діалогічності, діяльнісно-творчого характеру

навчання, направлено на підтримку індивідуального розвитку учня, надання йому необхідного простору для самостійного прийняття рішень, творчості, вибору способу поведінки. В таких умовах особистісно орієнтована парадигма відіграє позитивну роль у контексті естетичного розвитку учнів дитячої музичної школи. Впровадження особистісно орієнтованого підходу сприяє формуванню в учнів позитивного ставлення до навчання, розвиває вміння працювати в групі та самостійно, забезпечує високу активність усього колективу, підвищує ефективність занять, стимулює пізнавальний розвиток, що є необхідними умовами естетичного розвитку учнів.

Розглядаючи проблему естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи в аспекті вище висвітлених положень, вважаємо необхідним представити схематичну модель означеного процесу. Під моделлю естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи розуміємо структуру, яка включає мету навчально-виховного процесу, етапи (аналітико-теоретичний, організаційно-навчальний, підсумково-результативний); принципи, компоненти та критерії об'єкту дослідження, педагогічні умови, методи, форми та засоби реалізації, спрямовані на досягнення поставленої мети та взаємозв'язки між ними (див. рис. 2.1).

Метою зазначеної моделі є естетичний розвиток старшокласників в умовах дитячої музичної школи. Вона виявляє характер означеного процесу, завдяки чому відбувається рух до конкретизації смислу та направленості всіх інших компонентів. Компоненти характеризуються визначенням наявності в цьому процесі «людського фактору» – педагога та учнів.



Співвідношення компонентів естетичного розвитку старшокласників знаходиться у відповідному підпорядкуванні, залежності та ієрархії.

Важливим компонентом даної функціональної моделі є принципи, завдяки яким відбувається естетичний розвиток старшокласників в умовах дитячої музичної школи, та які слугують вихідними положеннями в розробленій нами методичній системі. Серед них: принцип актуалізації естетичного почуття; принцип взаємної творчої діяльності; принцип занурення в художньо-історичний контекст; принцип послідовного усвідомлення авторського задуму.

Виділення першого, аналітико-теоретичного етапу, зумовлене необхідністю виявлення ступеня розробленості проблеми естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи. З нашого погляду, ефективність досліджуваного процесу знаходиться у прямій залежності від упровадження в навчально-виховний процес дитячої музичної школи таких умов: створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників; впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи.

Для виявлення рівня естетичного розвитку учнів було визначено критерії (мотиваційно-орієнтаційний; інтелектуально-творчий; емпатійно-емоційний), які дадуть можливість отримати інформацію про початковий стан досліджуваного феномену. До кожного критерію було підібрано відповідні показники. Так, мотиваційно-орієнтаційний критерій естетичного розвитку учнів розкривався через такі показники: інтерес до музичного мистецтва; наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві; прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури. Інтелектуально-творчий критерій естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи представлений такими показниками: наявність естетичних знань; сформованість художньо-естетичного кругозору; самореалізація в художньо-естетичній діяльності. Емпатійно-емоційний критерій розкривався через такі показники: естетичні почуття та естетична емпатія; здатність до емоційного

занурення в світ мистецтва; здатність до естетичного сприймання та естетичної насолоди.

Для виявлення рівня естетичного розвитку старшокласників за всіма показниками було визначено високий, достатній, середній та низький рівні.

Беручи до уваги дані першого етапу, було визначено другий – організаційно-навчальний. За своїм змістом він пов'язаний з набуттям учнями необхідних знань, умінь та навичок, осмисленням та усвідомленням найбільш значущих понять, що впливають на процес естетичного розвитку.

Отже, ефективність естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи значною мірою залежить від спрямованості навчально-виховного процесу, використання необхідних засобів, методів і форм роботи, які засновані на демократичному стилі взаємодії та направлені на підвищення рівня досліджуваного феномену.

Серед них:

- методи: емоційного впливу, проблемно-пошукового, «снігового кому», контрастного зіставлення, стимулювання та корекції, рольові ігри, міні-оповіді;
- форми: студія музично-естетичного розвитку «Алегро», теоретичні заняття, практичні заняття, самостійна робота, концертно-виконавська діяльність, музичні години («Музика ранку», «Веселі ноти», «Музична казка»);
- засоби: технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план студії музично-естетичного розвитку «Алегро», орієнтовний репертуарний список творів для виконання).

Підсумково-результативний етап мав за мету дослідити динаміку естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи. Провідна функція зазначеного етапу полягає у здійсненні зворотного зв'язку.

При цьому, його суть полягає в тому, що дані щодо рівнів естетичного розвитку учнів на даному етапі є головною інформацією для здійснення аналізу минулого досвіду та побудови подальшого процесу оволодіння досліджуваним утворенням. Підсумково-результативний етап передбачає надання можливостей для отримання інформації щодо проходження та результатів цього процесу, його коригування в разі необхідності. Результативність діагностичного дослідження пов'язана з особливостями його організації: згода суб'єкта навчання, не розголошення даних, особлива увага до учасника експерименту тощо.

Для отримання даних про динаміку естетичного розвитку учнів дитячої музичної школи ми використовували методiku констатувального етапу експерименту. Базуючись на порівняльному аналізі критеріїв за визначеними показниками ми мали змогу робити висновки та узагальнення, вибудовувати програму навчально-пізнавальної діяльності учнів ДМШ, прогнозувати результат.

Використання визначених у розробленій моделі умов, методів, засобів та форм роботи покликане сприяти інтенсифікації процесу естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Висновки до другого розділу

У другому розділі обґрунтовано структуру естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи у складі мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та емоційного компонентів. Визначено, що мотиваційний компонент визначається естетичними потребами та інтересами особистості, що проявляється у зацікавленості людини в естетичних цінностях, здатності здійснювати діяльність за законами прекрасного. Естетичний інтерес проявляється у специфічному ставленні людини до навколишнього світу, яке виражене в активній спрямованості суб'єкта на естетичний об'єкт та в різних видах творчої діяльності залежно від соціального та естетичного

досвіду. Когнітивно-діяльнісний компонент проявляється через естетичний досвід, інтелектуальний розвиток, естетичні погляди та уявлення. Доведено, що естетичний розвиток особистості залежить від її художньої освіченості, широти інтересів у сфері мистецтв, глибини її розуміння та розвинутої здатності адекватної оцінки художніх творів. Емоційний компонент проявляється в естетичних почуттях; естетичній емпатії; здатності до емоційного занурення в уявний світ мистецтва та здійснення діалогу з цим світом; здатності до трансцендентного переживання, естетичного сприймання та естетичної насолоди.

Доведено, що процес естетичного розвитку підлітків в умовах дитячої музичної школи забезпечують наступні принципи: принцип актуалізації естетичного почуття; принцип взаємної творчої діяльності; принцип занурення в художньо-історичний контекст; принцип послідовного усвідомлення авторського задуму. Основне завдання принципу актуалізації естетичного почуття – сприяти збагаченню емоційної сфери учнів. Використання даного принципу сприяє відкриттю та закріпленню у підлітків інтересу до емоційно-ціннісного ставлення до життя і мистецтва загалом; забезпечує підвищення цінності естетичних переживань та розвиток здатності до вираження естетичних емоцій; сприяє прояву творчої активності, появі в учнів самостійних естетичних оцінок і суджень, оволодінню знаннями про музику як світ емоційних, естетичних почуттів і переживань. Застосування принципу взаємної творчої діяльності зумовлено необхідністю розуміння дітьми різноманітної навчальної інформації, розвитку в них основ музичного мислення, вміння зіставляти, аналізувати різні факти, формувати навички та вміння сприймати, слухати та обговорювати переваги іншої точки зору. Завдяки взаємній творчій діяльності вчителя та учня в останніх розвивається аналітичне та критичне мислення щодо творів музичного мистецтва, здатність ставити під сумнів як свою, так і протилежну точку зору, учні вчаться аргументувати власну позицію та правильно інтерпретувати отриману інформацію, що не можливо без керівництва досвідченішого наставника. Принцип занурення в

художньо-історичний контекст. Обрання даного принципу зумовлено необхідністю всебічного вивчення контексту певної історичної епохи, під час якої було створено музичний твір, що надає учням можливість краще усвідомити авторський задум, повніше розкрити засоби музичної виразності та зрозуміти, чому саме вони були обрані для втілення змісту. Застосування даного принципу дозволяє учням легше орієнтуватися у розборі твору, його жанрі, стилі, виразних засобах тощо. Наявність конкретних базових знань, що сприяють формуванню загальної музичної картини та основи для детального розбору, забезпечить відповідне проникнення в художньо-історичний контекст. Застосування даного принципу полегшує процес вивчення мистецтва як такого, вчить підлітків виділяти загальне та особливе, характерні риси, створені під впливом певного часу, конкретного культурно-історичного періоду. Принцип послідовного усвідомлення авторського задуму проявляється в послідовному вивченні всіх аспектів, задіяних при створенні музичного твору. Застосування зазначеного принципу дає можливість вихованцям зрозуміти, що саме спонукало автора до створення конкретної музики в конкретному жанрі, з використанням певної форми та засобів музичної виразності задля втілення обраного творчого задуму. Завдяки послідовному вивченню повніше розкривається сенс як окремої музичної композиції, так і творчості композитора загалом, проводяться паралелі між творами кількох авторів, між різними сферами мистецтва. Більш глибоко розкривається біографія самого автора, вплив його найближчого оточення на творчість, вплив місця та часу, коли він створював твори мистецтва.

Визначено педагогічні умови, які покликані сприяти естетичному розвитку підлітків в умовах дитячої музичної школи: створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників; впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи.

Розглядаючи проблему естетичного розвитку учнів в умовах ДМШ в контексті обґрунтованих положень, розроблено схематичну модель означеного

процесу, яка включає: постановку мети дослідження; етапи впровадження методики естетичного розвитку (аналітико-теоретичний, навчально-організаційний, підсумково-результативний); провідні принципи, критерії та показники досліджуваного процесу; педагогічні умови естетичного розвитку учнів в умовах дитячої музичної школи; форми, методи та засоби реалізації, які покликані сприяти інтенсифікації процесу естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [227, 278].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

3.1. Констатувальний етап експерименту з естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ

Метою експериментального дослідження було діагностування початкового рівня естетичного розвитку в учнів дитячої музичної школи, а також апробація обраної методики, що відображає особливості розробленої моделі та досліджуваного явища. Таким чином, експериментально-дослідна робота здійснювалася у три етапи, які взаємопов'язані між собою, та характеризуються конкретними цілями, характерними формами та методами організації.

Теоретико-пошуковий етап (2019-2020 роки) був присвячений аналізу рівня розвитку досліджуваної проблеми в теорії та практиці з метою визначення мети та завдань дисертаційної роботи; відбувалося вивчення філософської, психолого-педагогічної, художньої та фахової літератури щодо естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи; визначено предмет і завдання дослідження; розроблено робочу гіпотезу; встановлено педагогічні умови формування досліджуваного утворення.

На наступному етапі експерименту (2020-2021 роки) було розкрито критерії, показники та схарактеризовано рівні естетичного розвитку учнів дитячої музичної школи, розроблено модель естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ та визначено зміст формувального етапу.

На формувальному етапі (2021-2022 роки) відбувалася реалізація моделі, орієнтованої на естетичний розвиток учнів дитячої музичної школи, було виявлено ступень ефективності обраних педагогічних умов. Наприкінці цього

етапу аналізувалися отримані експериментальні результати та відбувалася їх статистична обробка.

Вимірювання рівня естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи в якісно-кількісних характеристиках вимагало виявлення критеріїв та їх показників (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Критерії та показники естетичного розвитку старшокласників

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Мотиваційно-орієнтаційний	– інтерес до музичного мистецтва; – наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві; – прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури
Когнітивно-діяльнісний	Інтелектуально-творчий	– наявність естетичних знань; – сформованість художньо-естетичного кругозору; – самореалізація в художньо-естетичній діяльності
Емоційний	Емпатійно-емоційний	– естетичні почуття та естетична емпатія; – здатність до емоційного занурення в світ мистецтва; – здатність до естетичного сприймання та естетичної насолоди

Як бачимо, критерії оцінки рівня естетичного розвитку старшокласників обрані згідно зі структурними компонентами досліджуваного феномену. Серед

них: мотиваційно-орієнтаційний, інтелектуально-творчий, емпатійно-емоційний.

Як зазначається в українському педагогічному словнику С. Гончаренка, мотив являє собою «спонукальну причину дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Мотивом діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються». Мотивація розглядається як «система мотивів чи стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [57, с. 217].

Як зазначає Є. Іллін, поняття мотив, мотивація визначають внутрішнє спонукання до діяльності, яке спрямоване на задоволення потреб особистості, що викликані зовнішніми та внутрішніми обставинами, які й визначають спрямованість діяльності [92, с. 46–51].

О. Бандурка, В. Тюріна та О. Федоренко розглядають мотив як спонукання до дії, що служить для задоволення усвідомлюваної потреби особистості та спонукає її до активної поведінки, спілкування, здійснення діяльності [11, с. 100].

Л. Яременко досліджує мотивацію як внутрішнє чи зовнішнє спонукання суб'єкта до певного виду діяльності без досягнення будь-якої мети, що містить наявність інтересу до неї, а також шляхи організації та впровадження цієї діяльності [243, с. 69–74].

Мотиваційні теорії, спрямовані на вивчення мотивів діяльності людини доводять, що запровадження особистісно-значущих форм мотивації впливає на продуктивність та оригінальність рішень. Певний мотив визначається як стан особистості, на яку направлена активність. Мотиви спрямовані на задоволення потреб та похідних від неї. Так, різні мотиви можуть бути направлені на певну потребу, яка виявлятиметься у різних мотивах.

Інтерес визначається як відношення, що базується на пізнавальному потязі, розумінні його значущості. У процесі свого розвитку інтерес може

перерости в схильність, яка проявляється у потребі у здійсненні діяльності, яка викликала інтерес.

Отже, мотиваційно-орієнтаційний критерій у нашому дослідженні визначає систему значимих мотивів, потреб та інтересів підлітків, й розкривається через такі показники: інтерес до мистецтва; наявність естетичного ідеалу; прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури.

Інтелектуально-творчий критерій представлений естетичними знаннями, художньо-естетичним кругозором, самореалізацією в художньо-естетичній діяльності.

Функціонування когнітивної області естетичного розвитку здійснюється в процесах розумової діяльності людини, в аналітичних, діалектичних та синтетичних навичках пізнання, в рефлексивному відображенні естетичної інформації. Зазначений критерій є значущим у пізнавальній самостійності учня, формує ціннісно-осмислені переконання та погляди про важливість духовної наступності попередніх та наступних поколінь, що забезпечує накопичення у підлітка теоретичних знань та розвиток здатності до аргументації ціннісних суджень, світоглядну підготовку до усвідомленого розуміння та самостійного освоєння цінностей мистецтва.

Постійне самовдосконалення системи знань забезпечує збагачення художньо-естетичного кругозору, знання з мистецтва та естетики допомагають у становленні зрілості, визначенні індивідуальної стратегії в самовдосконаленні. Естетична діяльність своєрідна, оскільки вона супроводжує інші види діяльності. Наявність естетичних знань, умінь та навичок допомагає учням відкрити всю повноту власного світу та глибину світу зовнішнього, єдність з ним. У наш час особливо важливо навчити учнів естетично сприймати світ та відчувати зв'язок з ним, виховати в них потребу в прекрасному, розвинути здатність сприймати та перетворювати оточуючу дійсність за законами краси.

Творчість – це особистісна характеристика, яка визначає індивідуальну творчу продуктивність та рівень здатності до креативності. О. Пономарьов та

М. Черемський визначають креативність як універсальну здатність до пізнавальної, творчої діяльності, а оригінальність – як здатність виробляти певні асоціації та давати незвичайні рішення для реалізації поставлених цілей та завдань [173]. О. Антонова розглядає поняття «креативність» як рівень творчої обдарованості, здатність до творчості, яка становить стійку особистісну характеристику [6, с. 8–15].

Таким чином, інтелектуально-творчий критерій реалізується через наступні показники: наявність естетичних знань, умінь та навичок; сформованість художньо-естетичного кругозору; самореалізація в художньо-естетичній діяльності.

Емпатійно-емоційний критерій містить значущі особистісні характеристики, необхідні для продуктивного здійснення естетичної діяльності: естетичні почуття та естетична емпатія; здатність до емоційного занурення в світ мистецтва; здатність до естетичного сприймання та естетичної насолоди.

Ґрунтуючись на здійсненому теоретичному аналізі було виявлено три рівні естетичного розвитку старшокласників: високий, достатній, середній та низький.

У таблиці 3.2 представлено розподіл критеріїв та рівнів згідно з компонентами естетичного розвитку старшокласників.

Таблиця 3.2.

**Розподіл критеріїв та рівнів згідно з компонентами
естетичного розвитку старшокласників**

Мотиваційний компонент	Когнітивно- діяльнісний компонент	Емоційний компонент
Мотиваційно-орієнтаційний критерій	Інтелектуально- творчий критерій	Емпатійно- емоційний критерій

Високий рівень	В учнів спостерігається прояв активного інтересу до різних видів мистецтва, прагнення та потреба в подальшому формуванні художньо-естетичного смаку та загальної культури; аргументовано виражають особисте ставлення до творів мистецтва, вміють цінувати прекрасне; спостерігається розвинуте почуття відповідальності та обов'язку щодо збереження надбань культурно-історичної спадщини.	Учні характеризуються високим рівнем інтелектуального розвитку; розуміють такі базові категорії, як художньо-естетичний смак, культура, культурно-історична спадщина; наявні необхідні знання щодо минулого, сьогодення й майбутнього культури й видів мистецтва; знають видатних діячів культури та мистецтв, їхні твори; оцінні судження учнів відрізняються логічністю та ґрунтовністю; підлітки адекватно сприймають художні твори, знають та розуміють основні закономірності різних видів мистецтва; аргументовано відстоюють власні погляди щодо категорій прекрасного	Учні здатні до активного та глибокого сприймання творів мистецтва; цінують прекрасне й вишукане, здатні до емоційного співпереживання з художньо-естетичного боку; проявляють активний інтерес до отримання естетичної насолоди від спілкування з творами мистецтва.
------------------------------	---	--	---

		та огидного в мистецтві та житті.	
Достатній рівень	Учні проявляють інтерес до різних видів мистецтва, спостерігається ситуативне прагнення та потреба в подальшому формуванні художньо-естетичного смаку та загальної культури; здатні виразити особистісне ставлення до творів мистецтва, проявляють інтерес до прекрасного; почуття відповідальності та обов'язку щодо збереження надбань	Інтелектуальний розвиток учнів на рівні вищому за середній; розвинене розуміння суті таких базових категорій, як художньо-естетичний смак, культура, культурно-історична спадщина; знання щодо надбань культурно-історичної спадщини людства повні; учні знають певних діячів культури та мистецтв регіону, можуть назвати деякі їхні твори; вміють сприймати твір мистецтва, та бачити в ньому прекрасне, на	Учні здатні до активного та глибокого сприймання творів мистецтва, проте не завжди спроможні дати їм аргументовану оцінку; цінують прекрасне й вишукане, здатні до емоційного співпереживання з художньо-естетичного боку; проявляють активний інтерес до отримання естетичної насолоди від спілкування з творами мистецтва.

	культурно-історичної спадщини носить ситуативний характер.	належному рівні аргументують власну точку зору; достатньо обізнані в основних закономірностях різних видів мистецтва; часто відвідують музеї, виставки, театральні вистави; проявляють ініціативу щодо участі у виховних заходах; вміють створювати естетично виразні художні твори й обирають для цього різноманітні й нестандартні засоби виразності.	
Середній рівень	В учнів спостерігається інтерес до окремих видів мистецтва, які представляють для них особливий інтерес; слабо виражений прояв прагнення та потреби в подальшому	Інтелектуальний розвиток учнів не достатній; фрагментарне розуміння суті таких базових категорій, як художньо-естетичний смак, культура, культурно-історична спадщина; знання щодо	Учні здатні до активного та глибокого сприймання творів мистецтва, проте не завжди спроможні дати їм аргументовану оцінку; цінують прекрасне й

	формуванні художньо-естетичного смаку та загальної культури; учні здатні до вираження власного ставлення до творів мистецтва, вміють цінувати прекрасне, проте стикаються зі складнощами у процесі їх аргументованого аналізу; почуття обов'язку та відповідальності щодо збереження надбань культурно-історичної спадщини розвинене недостатньо.	надбань культурно-історичної спадщини людства не повні, проявляються в окремих аспектах; учні знають окремих діячів культури та мистецтв, проте не обізнані з їхнім культурним доробком; вміють сприймати художній твір та бачити в ньому прекрасне, проте відчують складність в аргументуванні власної думки; фрагментарно обізнані в основних закономірностях різних видів мистецтва; відвідують музеї, театри, вистави та ін., беруть участь у художньо-творчій діяльності, проте проявляють недостатньо зацікавленості в цьому процесі; здатні до імпровізації та вдалого	вишукане, здатні до емоційного співпереживання з художньо-естетичного боку; отримання естетичної насолоди від спілкування з творами мистецтва підпорядковується зовнішнім впливам, потреба в отриманні естетичної насолоди відсутня.
--	--	--	---

		застосування засобів виразності.	
Низький рівень	В учнів відсутній інтерес до мистецтва; прагнення та потреба в подальшому формуванні художньо-естетичного смаку та загальної культури не спостерігається; вираження ставлення до творів мистецтва відбувається на рівні «подобається» – «не подобається», учні відчують складність під час оцінювання естетичної значущості того чи іншого твору мистецтва; не відчують необхідності у відповідальному ставленні щодо збереження надбань	Інтелектуальний розвиток учнів не достатній; не розвинене розуміння суті таких базових категорій, як художньо-естетичний смак, культура, культурно-історична спадщина; поверхневі знання щодо культурно-історичної спадщини людства, не знають діячів культури та мистецтв, їхній художній доробок; оцінні судження незмістовні, стислі, не вміють аргументувати власні судження; ступінь художнього чуття слабко розвинений; рідко відвідують художньо-культурні заходи, участь у художньо-творчій діяльності	Учні здатні лише до поверхневого сприймання творів мистецтва; не вміють оцінювати прекрасне й вишукане, не здатні до емоційного співпереживання з художньо-естетичного боку; відсутні інтерес до спілкування з творами мистецтва та прагнення до отримання естетичної насолоди.

	культурно-історичної спадщини.	класу та школи пасивна; слабо розвинені творчі вміння, відсутня ініціатива у створенні художніх творів.	
--	--------------------------------	---	--

Межами розподілу було визначено: високий рівень естетичного розвитку старшокласників відповідав значенням коефіцієнта успішності (КУ) від 0,85 і вище; достатній рівень – від 0,77 до 0,84; середній рівень – від 0,66 до 0,76 балів; низький – до 0,65 балів.

Зазначені рівні вимірювалися за формулою:

$$K = \frac{n}{m}$$

де n – фактична сума балів, що була отримана за показником; m – максимально можлива сума балів за даним показником [124].

Дослідно-експериментальна робота з естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи здійснювалась в Уманській дитячій школі мистецтв «Антарес» (довідка № 22 від 29.09.2022 р.), Кам'янській дитячій музичній школі ім. П. І. Чайковського Кам'янської міської ради Черкаської області (довідка № 21 від 07.10.2022), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17-1856 від 03.10.2022 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2071/1 від 04.10.2022 р.).

Зміст дослідно-експериментальної роботи полягав у:

- діагностуванні вихідного рівня естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ, з урахуванням обраних критеріїв та показників;

- організації формувального експерименту, суть якого полягала в апробації визначених педагогічних умов естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи;
- моніторингу процесу естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Метою діагностувального експерименту дослідження було встановлення вихідного рівня естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ. Так, основне завдання полягало в діагностуванні низки обраних критеріїв та їх показників. Задля цього нами було відібрано комплекс відповідних методик (таблиця 3.3). Отримані результати сприяли цілеспрямованій діяльності з досягнення учнями дитячої музичної школи вищих рівнів естетичного розвитку.

Таблиця 3.3.

Діагностувальні методики для визначення рівнів естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи

Критерії та показники	Методики
<i>Мотиваційно-орієнтаційний:</i> – інтерес до музичного мистецтва; – наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві; – прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури	– анкетування; – написання письмової роботи з теми «Мій естетичний ідеал у музичному мистецтві»
<i>Інтелектуально-творчий:</i> – наявність естетичних знань; – сформованість художньо-естетичного кругозору; – самореалізація в художньо-естетичній діяльності	– методика «Я і світ» – тест на виявлення рівня сформованості естетичного кругозору та самореалізації в художньо-естетичній діяльності
<i>Емпатійно-емоційний:</i>	– методика І. Медведєвої [134]

– естетичні почуття та естетична емпатія; – здатність до емоційного занурення в світ мистецтва; – здатність до естетичного сприймання та естетичної насолоди	– адаптований «Художньо-експресивний тест»
--	--

Так, з метою діагностики показників мотиваційно-орієнтаційного критерію «інтерес до музичного мистецтва» та «прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури» була розроблена анкета, яка містила низку запитань:

1. Для чого тобі потрібна музика в житті?
2. Що дає тобі навчання в музичній школі?
3. Чи виникає в тебе потреба в самостійному музикуванні?
4. Чи виникає в тебе потреба в творчому самовираженні?
5. Якби в тебе була можливість піти у:
 - а) кіно
 - б) на естрадний концерт
 - в) в театр опери та балету
 що б ти побажав відвідати?
6. Чи продовжиш ти своє навчання в музичній школі на наступний рік?

Аналіз результатів анкетування в контрольній та експериментальній групах дозволив встановити наступне:

На перше запитання анкети «Для чого тобі потрібна музика в житті?» учні контрольної групи відповіли, що музика дає їм можливість духовно-морального вдосконалення, вчить пізнавати світ у всьому його багатстві та різноманітті. Найбільш «споживчий» підхід до музики спостерігався у відповідях учнів експериментальної групи, які виділяють, переважно, її розважальну функцію.

На друге запитання «Що дає тобі навчання в музичній школі?» учні КГ виділили наступне:

- можливість розширити свій музичний досвід;
- можливість підвищити рівень виконавської культури;
- розвинути музично-естетичне сприйняття;
- розвинути музичні, творчі здібності;
- можливість самовираження через музичне виконавство та творчість.

Як приклад наведемо відповіді учнів на поставлене запитання. Так, Таня К. написала: «Я ніколи раніше не припускала, які можливості таїть у собі музичне мистецтво: музика може виражати безліч настроїв, переживань, змушуючи мене плакати та сміятися. З музикою я стала духовно багатша». «На заняттях у музичній школі, – написала Олена Б, – я навчилася розрізняти в музиці шум лісу, спів птахів, рокіт прибою... Багато музичних творів, почутих тут вперше, мені хочеться слухати знову і знову». Наведемо ще один вислів: «Я завжди мріяла грати і виступати, і дуже рада, що змогла реалізувати своє бажання в музичній школі, – написала Даша М. Серед учнів ЕГ було виділено:

- можливість провести час з користю;
- можливість реалізувати потребу в музичному виконавстві.

На третє питання анкети «Чи виникає у тебе потреба в самотійному музикуванні?» 82% учнів КГ відповіли ствердно, зазначивши, що реалізують цю потребу в самотійному розучуванні та виконанні музичного репертуару, а також підборі на слух та імпровізації музичних фрагментів на музичному інструменті. Водночас у ЕГ на поставлене запитання дали ствердну відповідь лише 22% учнів.

На четверте запитання анкети «Чи виникає у тебе потреба у творчому самовираженні?» 76% учнів КГ дали позитивну відповідь, зазначивши, що широке використання на заняттях у музичній школі творчих форм роботи надає позитивний вплив на розвиток їх музичних, творчих здібностей, значно стимулює музично-творчу активність, що знаходить вираження в музичних,

літературних, поетичних формах самовираження учнів. Серед учнів ЕГ лише 14% змогли дати ствердну відповідь на поставлене запитання.

П'яте питання анкети було спрямовано на виявлення художніх переваг учнів, що в цілому відбивають рівень їх музично-естетичної культури. Розподіл художніх переваг учнів контрольної групи розподілилися таким чином: більшість учнів віддали перевагу оперному театру – 42%, але багато хто також хотів би піти на концерт класичної музики – 37%, естрадний концерт відвідали б 14% учнів, кіно – 7%. Дещо інша картина спостерігається в експериментальній групі, де лише 10% учнів виявили бажання відвідати оперний театр, 12% – концерт класичної музики. Особливу перевагу віддали концерту естрадної музики – 36% і відвідуванню кінотеатру, куди готові були вирушити 42% учнів.

На завершальне питання анкети «Чи продовжиш ти своє навчання в музичній школі наступного року?» 85% учнів КГ дали ствердну відповідь, причому показовим був той факт, що 15% з них виявили бажання продовжити музичне навчання і надалі, обравши музику майбутньою професією. Серед учнів ЕГ ствердну відповідь на поставлене запитання дали лише 40% учнів, 38% учнів відчували ускладнення з відповіддю, а 22% підлітків висловилися негативно, мотивувавши це тим, що музичні знання, вміння та навички, набуті ними на заняттях у музичній школі не знадобляться надалі ні у житті, ні у майбутній професії.

Діагностика показника «Наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві» здійснювалася за допомогою написання учнівських письмових робіт з теми: «Мій естетичний ідеал у музичному мистецтві», в якому підлітки повинні були розкрити власні художні уявлення про досконалість в музиці, як взірці краси, істини, доброти, що втілені в музичному образі. Оцінювання письмових робіт здійснювалось за п'ятибальною системою.

Наведемо приклади творів, що написали учні контрольної групи. Данило Д. написав, що його ідеалом в музиці є твори Л. Бетховена, адже вони втілюють образи мужніх, кришталево чистих людей, сильних за духом. Софія К.

зауважила, що їй до вподоби твори П. Чайковського, які виражають довірливі, чуйні, теплі та задушевні людські якості. Леся Т. та Марина Л. естетичним ідеалом в музичному мистецтві вважають твори духовної музики. За їх словами «Слухаючи духовну музику, втілює спокій та наповнена глибоким змістом, в неї зникає роздратованість, пробуджується почуття спокою, позитивного відношення до оточуючих, виникає бажання помислити над своєю поведінкою»; «слухаючи світлу, умиротворену музику, в мене з'являється бажання творити, приносити радість людям».

У таблиці 3.4 представляємо діагностувальний зріз з виявлення результатів рівня сформованості у підлітків показників мотиваційно-орієнтаційного критерію естетичного розвитку.

Таблиця 3.4

Результати діагностувального зрізу з виявлення в підлітків показників мотиваційно-орієнтаційного критерію естетичного розвитку (в КУ)

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис ($\bar{X}$)	Дост ($\bar{X}$)	Сер ($\bar{X}$)	Низ ($\bar{X}$)
1	Інтерес до музичного мистецтва	КГ	—	—	—	0,62
		ЕГ	—	—	—	0,61
2	Наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві	КГ	—	—	—	0,61
		ЕГ	—	—	—	0,64
3	Прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури	КГ	—	—	—	0,63
		ЕГ	—	—	—	0,6
4	Загальний показник	КГ	—	—	—	0,62
		ЕГ	—	—	—	0,61

Як видно з таблиці 3.4, більша величина, яка відображує інтерес учнів до музичного мистецтва відповідає КГ – 0,62, у другій групі ця величина складала 0,61. Більше значення з КУ другого показника мотиваційно-рієнтаційного критерію – наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві – відповідало ЕГ: 0,64, тоді, як показник КГ склав 0,61. Третій показник – прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури відповідав наступним показникам: 0,63 у КГ та 0,6 в ЕГ.

Як засвідчують результати діагностувального зрізу, учні обох груп мали незначну різницю у рівні сформованості мотиваційно-орієнтаційного критерію: показник респондентів контрольної групи відповідав значенню 0,62, експериментальної – 0,61, що в обох випадках дорівнювало низькому рівню.

Інтелектуально-творчий критерій естетичного розвитку старшокласників складався з таких показників: наявність естетичних знань; сформованість художньо-естетичного кругозору; самореалізація в художньо-естетичній діяльності. Задля його діагностики було використано методику «Я і світ» (за І. Алмазовою) та тест на виявлення рівня сформованості естетичного кругозору та самореалізації в художньо-естетичній діяльності.

Слід зазначити, що під естетичними знаннями ми розуміли здатність учнів виділяти естетично значущі об'єкти, їх естетичні якості та властивості, встановлені зв'язки між об'єктами оточуючого світу та їх властивостями, розуміння особливостей виразних засобів різноманітних видів мистецтва.

Так, для визначення рівня естетичних знань ми використали методику «Я та світ» (Додаток А). В рамках даної методики учням було запропоновано виконати три завдання.

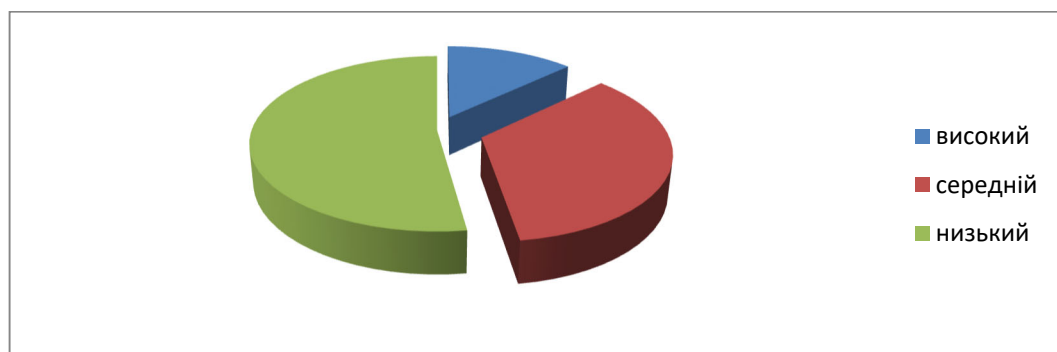
У першому завданні діагностики респондентам було необхідно виділити із запропонованих варіантів «гарне», що дало можливість визначити здатність підлітків виділяти естетично значущі об'єкти. Друге завдання було спрямоване на виявлення знань про красу оточуючого світу. Школярам було запропоновано продовжити фразу, початок якої у всіх був однаковим: «Краса – це...». У третьому завданні діагностики треба було відповісти на запитання: «Що

гарного ти можеш згадати у ту пору року, коли ти народився (зима, весна, літо, осінь)? Вибери та підкресли ту пору року, коли ти народився, та назви, що робить її гарною». Це завдання дало можливість виявити здатність учнів виділяти естетичні якості та властивості об'єктів та явищ навколишнього світу, зв'язки між ними і їх властивості.

Оцінка рівня естетичних знань проводилася за трибальною системою: 3 бали – високий рівень – учень виділяє велику кількість естетично значущих об'єктів, їх естетичних властивостей та зв'язків між ними; 2 бали – середній рівень – учень виділяє недостатню кількість естетично значущих об'єктів, їх естетичних властивостей та зв'язків між ними; 1 бал – низький рівень – виділення естетично виразних об'єктів, їх властивостей та зв'язків між ними носить неповний, уривчастий, фрагментарний характер.

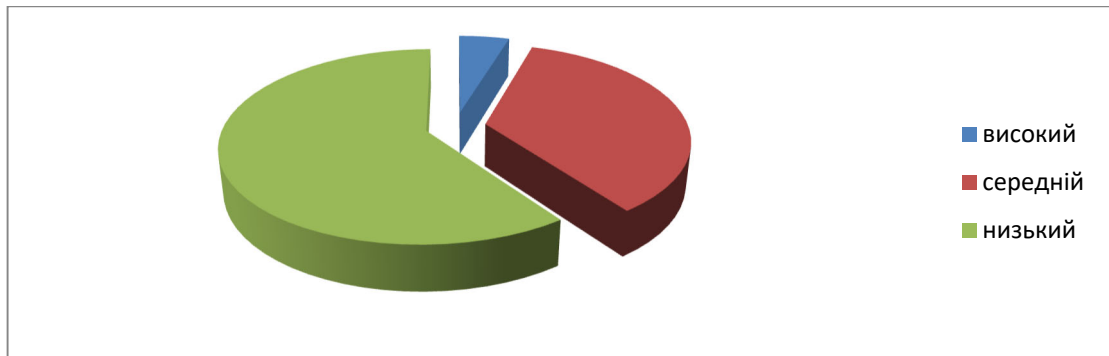
Оцінка отриманих результатів засвідчує, що на низькому рівні розвитку показника «Наявність естетичних знань», перебували 52,2% учнів контрольної групи та 60% учнів експериментальної групи. Виділяли недостатню кількість естетично значущих об'єктів, їх естетичних властивостей та зв'язків між ними (середній рівень) 34,8% учнів контрольної групи та 35,3 % респондентів, що належали до експериментальної групи. Високий рівень естетичних знань виявлено у 13% дітей КГ, та 4,7% – ЕГ.

Аналіз результатів діагностики рівня естетичних знань в контрольній групі представлений на малюнку 3.1.



Мал. 3.1. Результати діагностики рівня естетичних знань в учнів контрольної групи (у %)

На малюнку 3.2 наочно представлено аналіз результатів діагностики рівня естетичних знань в експериментальній групі.



Мал. 3.2. Результати діагностики рівня естетичних знань в учнів експериментальної групи (у %)

Задля діагностики другого та третього показників інтелектуально-творчого критерію ми використовували тест на виявлення рівня сформованості естетичного кругозору та самореалізації в художньо-естетичній діяльності (Додаток Б). Так, учням пропонувалося дати відповіді на наступні запитання:

- Чи подобається тобі відвідувати театри, музеї, виставки, концерти, балет?
- Чи займаєшся ти якимось видом мистецтва? (спів, танці, образотворче мистецтво, театральне, бойове та інші)
- Яка музика з перелічених тобі більше подобається?
- Чи намагаєшся ти щодня виглядати чисто, охайно та красиво? та ін.

Відповідно до отриманих результатів, тестові бали переводились до загального балу когнітивно-діяльнісного критерію, відповідно до характеристики рівнів естетичного розвитку:

- Високий рівень (4 бали) – 36-40 тестових балів
- Достатній рівень (3 бали) – 12-35 тестових бали
- Середній рівень (2 бали) – 6-11 тестових бали
- Низький рівень (0-1 бал) – 0-5 тестових бали.

У таблиці 3.5 наведено результати діагностувального зрізу з виявлення показників когнітивно-діяльнісного критерію у значеннях коефіцієнта успішності.

Таблиця 3.5

Результати діагностувального зрізу з виявлення показників когнітивно-діяльнісного критерію естетичного розвитку старшокласників (в КУ)

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис ($\bar{X}$)	Дост ($\bar{X}$)	Сер ($\bar{X}$)	Низ ($\bar{X}$)
1	Наявність естетичних знань	КГ	—	—	—	0,66
		ЕГ	—	—	—	0,65
2	Сформованість художньо-естетичного кругозору	КГ	—	—	—	0,6
		ЕГ	—	—	—	0,58
3	Самореалізація в художньо-естетичній діяльності	КГ	—	—	0,76	—
		ЕГ	—	—	0,7	—
4	Загальний показник	КГ	—	—	0,67	
		ЕГ	—	—		0,64

Як видно з таблиці, учні контрольної групи отримали вищі бали за всіма показниками когнітивно-діяльнісного критерію. Так, оцінка респондентів експериментальної групи за показником наявність естетичних знань складає 0,65, а учнів контрольної групи – 0,66. За другим показником – сформованість художньо-естетичного кругозору – результати респондентів ЕГ становлять 0,58, а показник учнів КГ – 0,6. Самореалізація в художньо-естетичній діяльності відповідала значенням 0,7 в ЕГ та 0,76 в КГ. Загальний показник когнітивно-діяльнісного критерію був таким: 0,67 в КГ, що відповідав середньому рівню, та 0,64 в ЕГ, що на 0,03 нижче та відповідало низькому рівню.

При діагностиці третього, емпатійно-емоційного критерію, ми прагнули визначити особистісне ставлення дітей до виразних об'єктів навколишнього світу; рівень прояву емоційної реакції при сприйнятті естетичного у житті та мистецтві; прояв емоційної чуйності; прояв естетичної емпатії; адекватність емоційних проявів на твори мистецтва.

Так, з метою виявлення рівня розвиненості естетичного сприйняття молодших школярів ми використали методику І. Медведєвої [134]. Учням було запропоновано кілька шкал, що характеризують звуки та співзвуччя з емоційного та естетичного погляду: «красивий – некрасивий», «приємний – неприємний», «добрий – злий», «страшний – нестрашний», «ніжний – грубий».

У конкретному вираженні матеріал являв собою:

1) музичні гармонійні співзвуччя, протилежні за своєю акустичною природою: милозвучна мала терція і неблагозвучна велика септима;

2) звуки мови, обрані за принципом максимального контрасту (благозвучний – неблагозвучний): «Ю», «Л», «И», «Ф». Учасникам експериментального дослідження по черзі пропонувалися співзвуччя та звуки. Учні повинні були оцінити кожен звук послідовно, за всіма шкалами. Відповіді заносились у спеціальні бланки. Правильними відповідями вважалися ті, у яких співзвуччя «мала терція» та звуки «Ю» та «Л» оцінювалися естетичними категоріями: «красивий», «приємний», «добрий», «нестрашний», «ніжний». Неблагозвучне співзвуччя «велика септима» та звуки «И» та «Ф» оцінювалися естетичними категоріями: «некрасивий», «неприємний», «злий», «страшний», «грубий». При цьому, кожна правильна відповідь оцінювалась у 1 бал. Максимальна кількість можливо набраних балів становила 30.

Низький рівень – 1 – 7 балів. Учні поверхово та неточно оцінюють співзвуччя та звуки з емоційної та естетичної точки зору.

Середній рівень – 8 – 15 балів. Діти недостатньо правильно оцінюють звуки та співзвуччя з емоційного та естетичного погляду.

Достатній рівень – 16 – 23 бали. Діти правильно оцінюють звуки та співзвуччя з емоційного та естетичного погляду, проте допускають деякі неточності.

Високий рівень – 24 – 30 балів: максимально правильно оцінюють звуки та співзвуччя з емоційного та естетичного погляду.

Для визначення рівня емоційних проявів, як показника здатності до емоційної чуйності школярів, ми використовували адаптований «Художньо-експресивний тест». Мета: виявити рівень розвитку здатності розуміти емоційний зміст твору музичного мистецтва.

Учням було запропоновано прослухати три музичні твори, де зображені образи природи:

1. К. Жанекен. «Спів пташок».
2. П. Чайковський. «Квітень. Пролісок» з фортепіанного циклу «Пори року».
3. І. Стравінський. «Поцілунок землі» з балету «Весна священна».

Прослухавши твори, дітям потрібно було відповісти на такі запитання:

- Чи можна вважати, що твір К. Жанекена «Спів пташок» – це точна копія картини природи?
- Яким постає квітень у п'єсі П. Чайковського з циклу «Пори року»? Які почуття викликає ця музика?
- Чому музика І. Стравінського сприймається як справжня «картина весняного буяння фарб»?
- Чому музичний пейзаж можна уподібнити до пейзажу в образотворчому мистецтві?

Оцінка рівня розвитку емоційних проявів проводилася за чотирибальною системою:

4 бали – високий рівень – школяр точно визначив настрій, виражений у творах, повно розкрив їх характер, вірно обґрунтував свою думку щодо спорідненості пейзажу в музичному та образотворчому мистецтві, висловлював оригінальні думки про почуття, які викликала прослухана музика;

3 бали – достатній рівень. Учень точно визначив настрій, виражений у творах, повно розкрив їх характер, проте відчував певні ускладнення під час обґрунтування власної думки щодо спорідненості пейзажу в музичному та образотворчому мистецтві. Висловлював оригінальні думки про почуття, які викликала прослухана музика.

2 бали – середній рівень – підліток визначив настрій, виражений у творах, розкрив їх характер, обґрунтував свою думку щодо спорідненості пейзажу в музичному та образотворчому мистецтві, але при цьому його судження були невпевнені, неповні, нерозгорнуті.

1 бал – низький рівень – школяр плутається при визначенні настрою музичних творів, не дає точної й обґрунтованої відповіді щодо спорідненості пейзажу в музичному та образотворчому мистецтві. Опис власних почуттів, які викликала прослухана музика характеризується обмеженістю, невизначеністю.

У таблиці 3.6 наочно представлені результати сформованості у підлітків показників емпатійно-емоційного критерію.

Таблиця 3.6

Результати діагностувального зрізу з виявлення у підлітків показників емпатійно-емоційного критерію (в КУ)

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис ($\bar{X}$)	Дост ($\bar{X}$)	Сер ($\bar{X}$)	Низ ($\bar{X}$)
1	Естетичні почуття та естетична емпатія	КГ	–	–	0,66	–
		ЕГ	–	–	0,68	–
2	Здатність до емоційного занурення в світ мистецтва	КГ	–	–	–	0,65
		ЕГ	–	–	–	0,65
3	Здатність до естетичного сприймання та	КГ	–	–	0,72	–
		ЕГ	–	–	0,74	–

	естетичної насолюди					
4	Загальний показник	КГ	—	—	0,67	—
		ЕГ	—	—	0,69	—

Як бачимо, загальний показник емпатійно-емоційного критерію в КГ групі склав 0,67 що на 0,2 менше, ніж в ЕГ (0,69). Проте, в обох випадках це дорівнювало середньому рівню сформованості в учнів показників емпатійно-емоційного критерію естетичного розвитку. Так, з першого показника – естетичні почуття та естетична емпатія – учні КГ отримали 0,66 балів, респонденти ЕГ – 0,68 балів у значеннях КУ. З другого показника емпатійно-емоційного критерію – здатність до емоційного занурення в світ мистецтва – результат у представників контрольної та експериментальної груп дорівнював значенню 0,65. Третій показник – здатність до естетичного сприймання та естетичної насолоди дорівнював таким значенням: 0,72 бали в учнів КГ та 0,74 – ЕГ.

Отримані результати дали змогу визначити початковий рівень естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи. У таблиці 3.7 наведено результати, отримані за всіма діагностувальними зрізами з трьох критеріїв естетичного розвитку: мотиваційно-орієнтаційним, інтелектуально-творчим, емпатійно-емоційним.

Таблиця 3.7

Результати діагностувальних зрізів з виявлення в підлітків початкового рівня естетичного розвитку (в КУ)

Групи	Мотиваційно-орієнтаційний	Інтелектуально-творчий	Емпатійно-емоційний	Загальний показник ($\bar{X}$)
КГ	0,62	0,67	0,67	0,65
ЕГ	0,61	0,64	0,69	0,64

Отже, початковий рівень естетичного розвитку в старшокласників, які належали до контрольної групи, склав 0,65, в учнів, що належали до експериментальної групи – 0,64 бали у значенні КУ. В обох випадках це дорівнювало низькому рівню.

Таким чином, отримані дані з діагностувальних зрізів, проведених серед старшокласників контрольної та експериментальної груп дали можливість визначити інтерес учнів до музичного мистецтва, їхнє прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури, наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві; рівень естетичних знань, сформованість художньо-естетичного кругозору та прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури; здатність до естетичної емпатії, емоційного занурення в світ мистецтва, естетичного сприймання та естетичної насолоди.

На рисунку 3.3 зображено початковий рівень естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи за кожним критерієм.

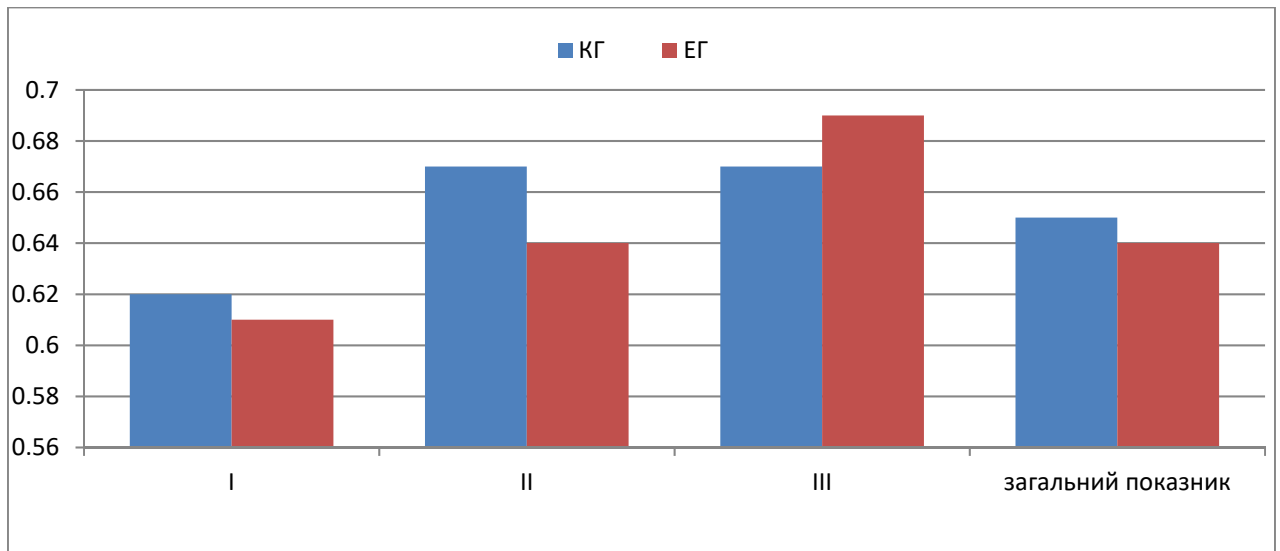


Рисунок 3.3. Початковий рівень естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи

де: I – мотиваційно-орієнтаційний критерій; II – інтелектуально-творчий критерій; III – емпатійно-емоційний критерій.

3.2. Методика естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи та результати формуального експерименту

Зміст формуального етапу дослідження був реалізований шляхом впровадження в навчально-виховний процес ДМШ визначених педагогічних умов з естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи в експериментальній групі. При цьому, кожна з груп складалася з 25 учнів, тоді як навчання в контрольній групі відбувалося традиційним способом, без спеціального впровадження визначених методик з естетичного розвитку.

Педагогічними умовами естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи виступили:

- створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників;
- впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи.

Слід зазначити, що в основу розробленої нами методики естетичного розвитку старшокласників в умовах ДМШ була покладена спільна діяльність педагога та учнів щодо розвитку в них творчих здібностей до сприйняття художніх цінностей, продуктивної діяльності, естетичного ставлення до природи та навколишнього світу. Відповідно до цього, завдання формувального експерименту ми вбачали в наступному:

- орієнтація учнів на розвиток естетичної чутливості, естетичної подачі образів, формування естетичних емоцій, почуттів, стосунків, інтересів;
- формування в учасників експерименту елементарної естетичної свідомості, що включає ряд уявлень і знань, суджень та естетичних оцінок шляхом ознайомлення дітей з відповідними зразками мистецьких торів: чуттєвими, емоційними, художньо-естетичними;
- здійснення естетичної діяльності (розвиток естетико-художнього сприйняття, формування елементарних умінь і навичок виконання художньої діяльності, розвиток творчих здібностей та вміння вносити елементи прекрасного в життя;
- розвиток естетичних, художньо-творчих здібностей.

Серед педагогічних методів, які використовувались у ході формувального експерименту слід відмітити:

- словесні (джерелом знання є усне чи друковане слово);
- наочні методи (джерелом знань є об'єкти, що спостерігаються, явища, наочні посібники);
- практичні методи (учні отримують знання і виробляють вміння, виконуючи практичні дії);
- метод переконання, спрямований на розвиток естетичного сприйняття;
- метод проблемних ситуацій, які спонукають до творчих та практичних дій;

- метод спонукання до співпереживання, емоційно-позитивної чуйності на «прекрасне» у навколишньому світі;
- метод початкової орієнтації у творах мистецтва;
- метод усвідомлення особистісного сенсу твору мистецтва;
- метод моделювання мистецько-творчого процесу.

Першою педагогічною умовою естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи було обрано **«Створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників»**. Реалізація даної умови відбувалася на заняттях студії музично-естетичного розвитку «Алегро». Програма студії спрямована на розширення музичного кругозору учнів, передбачає їхнє знайомство з основними естетичними категоріями, особливостями музичної естетики різних періодів, біографіями композиторів, особливостями їхньої музичної творчості, пізнання природи музичних закономірностей у зв'язках із життям та з іншими видами мистецтва. Окрім теоретичних знань, програма студії музично-естетичного розвитку «Алегро» дозволяла учням вдосконалити практичні вміння і навички гри на музичному інструменті.

Музичне навчання у студії спрямоване на формування та розвиток музично-естетичної культури учнів, ґрунтується на вивченні та виконанні кращих зразків класичної та сучасної музики. В основу роботи студії покладена діяльність щодо досягнення учнями вищих рівнів естетичного розвитку через цілеспрямоване формування його основних компонентів, а саме: мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, емоційного. Заняття студії відвідували учні-підлітки у віці від 11 до 14 років.

Мета навчання у студії музично-естетичного розвитку «Алегро» – естетичний розвиток підлітків.

Завдання навчання у студії музично-естетичного розвитку «Алегро»:

- виховні: виховання сталого інтересу до музичного мистецтва, потреби у музично-творчій діяльності, виховання виконавської культури;

- освітні: здобуття знань про основні естетичні категорії, специфіку музичної естетики різних періодів, історію фортепіанного виконавства, розширення музичного кругозору учнів, формування виконавських умінь та навичок;
- розвиваючі: розвиток музично-естетичного сприйняття, музично-творчої активності, музичного досвіду та музикальності в учнів.

Напрямки діяльності студії музично-естетичного розвитку «Алегро»:

- організація теоретичних та практичних занять студії;
- запровадження нетрадиційних форм роботи: музичні години «Музика ранку», «Веселі ноти», «Музична казка», рольові ігри;
- участь у концертах, фестивалях, конкурсах.

Організація роботи студії забезпечувалася *створенням низки умов*, серед яких:

- спрямованість музично-педагогічного процесу на естетичний розвиток підлітків засобами музичного мистецтва;
- опора на кращі зразки класичної та сучасної музичної спадщини;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей та можливостей учнів підліткового віку;
- створення на заняттях «ситуації успіху».

Знайомство учасників формувального експерименту з матеріалом студії музично-естетичного розвитку «Алегро» відбувалося згідно з розробленим тематичним планом, представленим в додатку В.

Так, учням пропонувалось ознайомитись з темами розділів, присвячених естетиці, теорії та практиці фортепіанного виконавства. В межах запропонованих розділів учні знайомились з такими темами:

Розділ «Естетика»

- Основні категорії естетики.
- Моральні проблеми сучасності.
- Мистецтво як естетичний феномен.

- Музична естетика епохи Античності.
- Музична естетика епохи Середньовіччя.
- Музична естетика епохи Класицизму.
- Музична естетика епохи Романтизму.
- Українська музична естетика XIX-XX століття.
- Музична естетика євразійців та ін.

Розділ «Теорія фортепіанного виконавства».

- Клавірна творчість Й. С. Баха та Г. Ф. Генделя.
- Фортепіанна творчість Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. ван Бетховена.
Стиль, особливості письма, інтерпретація творів
- Фортепіанна культура Західної Європи кінця 18 – I 168ол.. 19 ст.
Лондонська школа. М. Клементі та його учні. Віденська школа.
- Західноєвропейське фортепіанне мистецтво періоду романтизму.
К. Вебер, Ф. Шуберт, Ф. Мендельсон – представники раннього романтичного фортепіанного стилю. Фортепіанна та педагогічна діяльність Ф. Шопена. Стиль і жанри творчості, особливості інтерпретації та ін.

Розділ «Мистецтво фортепіанного виконавства» передбачав роботу учнів над творами класичних, сучасних, українських та євразійських композиторів.

Таким чином, найважливішим елементом апробованої нами технології є її зміст, що виражається через основні види діяльності: інформаційний, практичний та творчий. Зупинимось на розгляді кожного з них докладніше.

Інформаційний вид діяльності був спрямований на ознайомлення підлітків з основними естетичними категоріями, особливостями музичної естетики та музичної культури суспільства різних періодів, на особистісне, індивідуальне розуміння видатних зразків музичного мистецтва, його різноманітних форм та жанрів, своєрідність виразних засобів, пізнання природи музичних закономірностей у зв'язках із життям. Музичне інформування

передбачає знайомство учнів із біографіями композиторів, особливостями їхньої музичної творчості.

Розвитку культури музично-естетичного сприйняття сприяє орієнтування підлітків у процесі музичних занять на справжні цінності музичного мистецтва з урахуванням їх вікових особливостей, нахилів та різноманіття смакових уподобань. Систематизації отриманих знань у запропонованій технології сприяє опора на заняттях на асоціативні та міжхудожні зв'язки. Можливість встановлювати у процесі сприйняття музики зорові та слухові асоціації сприяє найефективнішому розвитку музично-естетичного сприйняття, роблячи його більш емоційним та усвідомленим.

У якості прикладу наводимо стислий зміст теми 1.4. «Мистецтво як естетичний феномен» з розділу «Естетика» та теми 2.4. «Фортепіанна культура Західної Європи кінця 18 – початку 19 ст. Лондонська школа. М. Клементі та його учні. Віденська школа» з розділу «Теорія фортепіанного виконавства».

Тема 1.4. «Мистецтво як естетичний феномен». Основна мета мистецтва полягає у тому, щоб активізувати естетичне сприйняття та досягти катарсису – тобто найвищого рівня естетичної насолоди. Проте, твори мистецтва можуть виконувати й неестетичні функції, наприклад – ідеологічні, політичні, розважальні та інші.

В Європі розвиток мистецтва відбувався за основними історичними етапами: античним, християнським та сучасним. Основними принципами класичного мистецтва є наступні:

- мімесіс (наслідування мистецтва дійсності);
- художній образ (суб'єктивна реальність, яка виникає у внутрішньому світі особистості у процесі контакту зі світом зовнішнім), тобто феномен, створений митцем (композитором, художником, скульптором тощо);
- художній символ, що являє собою сутність художнього образу, та підносить людину на вищий духовний рівень;

- канон – система творчих норм та правил, які притаманні певному історичному періоду;
- стиль – система принципів художнього мислення, художніх засобів, тощо, яка притаманна для течії, мистецької школи, конкретного митця або мистецтва в цілому.

Зміст художнього твору не можливо описати. Певною мірою опису можуть піддаватися лише такі форми, як сюжет, структура, лексика, композиція, мелодія тощо. Ці принципи є характерними насамперед для класичного мистецтва, яке існувало в культурі європейсько-середземноморського ареалу кілька тисячоліть. У кінці XIX – на початку XX століття в мистецькій сфері відбулися глобальні зміни, які не мають історичних аналогів. Сутність сучасного мистецтва намагаються пояснити за допомогою понять «модернізм», «постмодернізм» та ін.

Тема 2.4. «Фортепіанна культура Західної Європи кінця 18 – поч. 19 ст. Лондонська школа. М. Клементі та його учні. Віденська школа».

Вплив Французької революції 1789–1794 рр. на загальні тенденції в мистецтві, і зокрема, на фортепіанну творчість. Розвиток салонного мистецтва і фортепіанного віртуозного виконавства. Повсюдне поширення фортепіано як концертного інструменту та інструменту для домашнього музикування. Фабрики – виробники фортепіано на межі 18–19 ст.: Штейна і Штрейхера в Австрії, Бродвуда в Англії. Модернізація інструменту – винайдення подвійної репетиції та демпферної педалі.

Початок розділення в музичному професіоналізмі на композиторів і виконавців. Характеристика віртуозного виконавського стилю. Розвиток концертної діяльності.

Лондонська і віденська школи фортепіанного мистецтва.

Муціо Клементі (1752–1832) – засновник лондонської школи. Особливості сонатної творчості М. Клементі, який відіграв велику роль у розвитку цього жанру і в розробці віртуозної фортепіанної фактури. М. Клементі – найвидатніший фортепіанний педагог кінця 18 – поч. 19 ст.

Вправи та етюди як основа формування техніки учня. Збірник етюдів «Ступінь до Парнасу» («Gradus ad Parnassum»).

Йоганн Крамер (1771–1858) – неперевершений імпровізатор-віртуоз і тонкий піаніст-лірик.

Джон Фільд (1782–1837) – композитор, виконавець, педагог, родоначальник романтизму у світовій фортепіанній літературі. Особливості виконавської манери: поетичність, ліризм, нечувана до цього часу наспівність; майстер «перлинної гри». Дж. Фільд – засновник жанру фортепіанного ноктюрну. Характеристика особливостей жанру. Використання педалі та розвиток специфічної фортепіанної барвистості.

Зростаюче в Європі захоплення віртуозністю – як надмірна увага до технічних проблем на шкоду художнім. Акцент на переважаючу віртуозність і розвиток пальцевої техніки. Винахід механічних пристосувань для «раціоналізації» процесу багаточасових занять і розвиток бігкості: хіропласт І. Ложье, рукостав Ф. Калькбренера, дактіліон А. Герца, хірогімнаст К. Мартіна.

Віденська піаністична школа. Й. Гуммель (1778–1837) – послідовник традицій В. А. Моцарта. Й. Гуммель-композитор – попередник Ф. Шопена. Особливості виконання Й. Гуммеля: ясність, логічність розвитку, тонка співрозмірність цілого та деталей. Блискучий віртуоз, один з видатних майстрів «перлинної гри». Й. Гуммель-імпровізатор – послідовник класичних ідеалів. «Грунтовне теоретичне та практичне керівництво по фортепіанній грі від перших найпростіших уроків до повної завершеності» (1828).

Відомі віденські віртуози: А. Еберль, Й. Вольфль, І. Гелінек.

За відгуками учнів, ознайомлення з теоретичними темами розділів «Естетика» та «Теорія фортепіанного виконавства» сприяло розширенню їхнього кругозору, дозволило ознайомитися з основними естетичними поняттями (прекрасне й потворне, піднесене й низьке, гармонія і міра, трагічне і комічне), орієнтуватися в основних музично-історичних періодах, та розрізняти їхні характерні особливості. За словами учнів, найбільшу цікавість

для них представили відомості з основних напрямлень розвитку виконавських та композиторських шкіл, а також з творчості їх найвагоміших представників.

Практичний вид діяльності реалізовувався на заняттях з фаху, акомпанементу, ансамблю, де відбувалось цілеспрямоване засвоєння учнями виконавських умінь та навичок. При цьому, використовувався репертуар, що включав високохудожні зразки класичних та сучасних композиторів. Критеріями відбору репертуару були:

- яскрава образність;
- музична виразність;
- педагогічна доцільність;
- виховна значущість;
- відповідність музично-слуховим, художньо-пізнавальним та виконавським можливостям учнів.

У додатку Д представлено орієнтовний репертуарний список творів для виконання на практичних заняттях, який містить високохудожні зразки поліфонічних творів, творів крупної форми, циклів, п'єс простих форм.

Важливою формою організації практичної діяльності студії музично-естетичного розвитку «Алегро» була участь підлітків у концертній діяльності. Концертна діяльність, яка в нашому дослідженні виступала активною формою музичної діяльності, давала можливість залучити найважливіші психофізіологічні системи учнів, що сприяло становленню їх особистісних якостей. Участь у концертній діяльності дозволяла учням усвідомити незвичайні, неординарні риси своєї особистості, що породжувало емоції успіху, створювало позитивне ставлення до життя. Для юних виконавців був важливим саме той психічний стан, при якому ними було досягнуто певні творчі успіхи. Як довело експериментальне дослідження, участь підлітків у різноманітного роду концертах, конкурсах тощо, стало благодатним підґрунтям для розвитку в них необхідних навичок естетичного сприйняття та формування їх музично-естетичної культури. Конкурси та концерти виконували пізнавальну та виховну функції, пробуджуючи в учнів інтелект, волю та емоційну енергію, дух

змагання. Окрім цього, учні оволодівали механізмами саморегуляції та самоконтролю, що становить основу сценічної культури.

Завдяки зазначеній формі діяльності в учнів підтримувався стійкий інтерес до занять інструментом; вивчення музичних творів на практичних заняттях та під час самостійної роботи було ефективнішим та якіснішим, забезпечувалось його «дозрівання» у сценічній ситуації, збагачувався досвід концертних виступів.

Концертно-виконавська діяльність поєднувала всіх учасників творчого процесу одним художньо-естетичним напрямом, єдиним прагненням до художньої, естетичної, моральної та творчої досконалості. Пізнання радості від творчого процесу у колективі підлітків було основою їх духовно-естетичного виховання. Завдяки концертно-виконавській діяльності активізувався творчий потенціал, відбувалось зростання творчої індивідуальності підлітків; підвищувалась якість їхньої виконавської підготовки; в учнів виникало почуття радості від процесу навчання; розвивались та збагачувались емоційно-вольова та інтелектуальна сфери, виховувались артистичність, музичний смак.

За нашими спостереженнями, концертно-виконавська діяльність ставала для учнів своєрідним соціумом, у якому вони моделювали свої стосунки з оточуючими людьми. Обстановка доброзичливості, взаєморозуміння та взаємоповаги, атмосфера спільного подолання труднощів, товариськості, відкритості, певна духовна комфортність сприяли найповнішому розкриттю духовного світу учнів, формуванню позитивних морально-естетичних особистісних якостей.

Залучення учнів до концертно-виконавської діяльності відбувалось завдяки різноманітним формам та видам концертних виступів: домашні концерти; концерти класу; екзамени та заліки; конкурси «Кращий виконавець» та «Кращий композитор». Так, залучення учнів до концертно-виконавської діяльності шляхом проведення конкурсів на тему «Кращий виконавець» та «Кращий композитор» з подальшим спільним обговоренням та пошуком найбільш оптимальних засобів музичної виразності для кожного конкретного

персонажа, наповнювали учасників заходу оптимізмом, радістю творчого відкриття, що сприяло формуванню позитивних морально-естетичних якостей в учасників експерименту, максимальній реалізації їх творчого потенціалу, розвитку музично-творчих здібностей, стимулювало музично-творчу активність.

Творчий вид діяльності сприяв розвитку в учнів здібностей до систематизації та узагальнення засвоєних раніше знань та способів дій, набутих у процесі інформаційного та практичного видів. Аналіз вихідного рівня естетичного розвитку підлітків (розділ 3.1) засвідчив недостатній рівень музично-творчої активності та музично-творчих здібностей учнів, їх здатності до емоційного занурення у світ мистецтва, естетичної емпатії, естетичного сприймання. Саме тому, в процесі організації навчально-виховного процесу в студії музично-естетичного розвитку «Алегро», поруч із традиційними видами занять ми використовували нетрадиційні форми роботи, такі, як музичні години, рольові ігри.

Як довела дослідна робота, активне використання нетрадиційних форм проведення занять сприяло ефективному розвитку виділених нами компонентів естетичного розвитку підлітків. Слід відзначити, що під час реалізації технології естетичного розвитку, вибір форм визначався як метою і змістом занять, так і спрямованістю музичних переваг самих учнів. У межах часу, відведеного на відвідування занять студії музично-естетичного розвитку «Алегро», учням пропонувалось взяти участь у музичних годинах «Музика ранку», «Веселі ноти», «Музична казка».

Так, метою музичної години «Музика ранку» (додаток Е) був розвиток емоційної чуйності молодших школярів.

Завдяки даній музичній годині ми прагнули вирішити наступні завдання:

- розвиток здатності визначати емоційний зміст творів;
- розвиток здатності встановлювати зв'язок між настроєм та емоційним змістом твору мистецтва;

- розвиток здатності втілювати переживання, що виникло в процесі естетичного сприйняття, у творчому продукті;
- розширення словника дітей, за допомогою якого вони зможуть висловлюватися про почуття, настрої, виражені у творах мистецтва;
- ознайомлення з творчістю композиторів, які у своїх творах втілювали образи природи.

Мета музичної години «Веселі ноти» (додаток Ж) полягала в розвитку емоційної чуйності, естетичних почуттів та естетичної емпатії.

Завдання музичної години:

- розвиток здатності встановлювати зв'язок між настроєм та емоційним змістом твору мистецтва;
- розвиток здатності втілювати переживання, що виникло в процесі естетичного сприйняття, у творчому продукті;
- розвиток уміння втілювати переживання, що виникли у процесі сприйняття музики, у слові, лінії, пісні.

Організація музичної години «Веселі ноти» дозволила досягнути таких результатів:

- предметні: учні дізналися, як по-різному можна висловити в музиці веселий настрій, навчилися розрізняти відтінки одного настрою в п'єсі зі схожими назвами: жарт, гумореска, вдосконалили навички аналізу музичного твору;
- пізнавальні: навчилися встановлювати причинно-наслідкові зв'язки при аналізі музичного твору, узагальнювати, порівнювати, виділяти домінуючий настрій твору;
- комунікативні: вдосконалили здатність висловлювати свою думку, вислуховувати погляди товаришів;
- особистісні: вдосконалили здатність емоційно відгукуватися, осмислювати свої почуття, естетично переживати.

Організовуючи музичну годину «Музична казка» (додаток 3) ми переслідували наступну мету: розвиток в учнів здатності до естетичного сприйняття.

Завдання:

- розвиток ціннісно-сміслового сприйняття та розуміння музичних творів;
- розвиток здатності давати естетичні оцінки та висловлювати естетичні судження;
- розвиток здатності виділяти ідею-задум музичного твору;
- розширення словника дітей, за допомогою якого вони можуть виражати своє естетичне сприйняття музичних творів;
- розвиток уміння втілювати переживання, що виникли у процесі сприйняття музичного твору, у слові, русі.

Отримані результати:

- предметні: учні навчились розрізняти настрій та характер музики, виразні засоби, що створюють музичний образ;
- пізнавальні: школярі навчились встановлювати причинно-наслідкові зв'язки при аналізі музичного твору, робити узагальнення;
- комунікативні: вдосконалили вміння висловлювати свою думку, вислуховувати погляди товаришів;
- особистісні: набули здатність емоційно відгукуватися, осмислювати свої почуття, естетично переживати.

Серед творчих завдань, що використовувались на заняттях студії музично-естетичного розвитку «Алегро», учням було запропоновано взяти участь у рольових іграх, написанні міні-оповідей. Наведемо приклади деяких з них:

«Шаржи» (рольова гра).

Зміст: виконати один і той самий інструментальний твір від лиця різних композиторів.

Мета: розвиток уяви, творчості, здатності виконувати фортепіанні твори у різних стилях.

Технологія:

1. Оберіть невелику інструментальну п'єсу, яку можете виконати на фортепіано вільно та грамотно.
2. Оберіть одного з числа запропонованих композиторів: Л. Бетховен, Е. Гріг, В. Моцарт, П. Чайковський, Р. Шуман. Окресліть основні стилістичні особливості інструментальної творчості цього композитора.
3. Виконайте п'єсу у стилі обраного музиканта.
4. Повторіть завдання в стилі, прямо протилежному першому.

«Машина часу» (міні-оповідь).

Зміст: написати «вільну» від хронологічних координат доповідь на тему: «Як живе і чим займається на початку ХХІ століття Бах? (Моцарт, Бетховен, Шуберт, Брамс і т.д.)».

Мета: розвиток мистецтва перевтілення, артистизму, творчої фантазії, художньо-виконавської майстерності.

Доповідь повинна виявити ступінь особистісного проникнення підлітка в духовний світ композитора, його характер. У зв'язку з цим, особлива увага приділялась вибору учнем того чи іншого композитора. Підкреслювалось, що це повинен бути улюблений автор, спілкування з музикою якого є для студента особистісно значущим.

«Про дальні країни та людей» (рольова гра).

Зміст: знайомство з музикою іншої культури.

Мета: розвиток уяви, творчості, розуміння та здатності до інтерпретації музики іншої культури.

Технологія:

1. Оберіть композиторський інструментальний твір чи народну музику країн: Україна, Індія, Китай, країни Латинської Америки тощо.

2. Прослухайте твір чи виконайте його, якщо це можливо. Зосередьтесь на власних відчуттях, внутрішніх образах.
 3. Визначте своє враження від музики в кольорі, графічному символі, тактильних відчуттях, в образі руху.
 4. Складіть «психологічну характеристику» уявленої музичної культури.
- Міні-оповідь «Мої друзі-композитори».*

Зміст: на основі досвіду сприйняття і виконання музичних творів мотивувати прихильність до творчості того чи іншого композитора їх особистісними якостями.

Мета: розвиток ідентифікації, уяви, художньо-виконавської майстерності.

1. Подумай, з ким із композиторів ти хотів б товаришувати в реальному житті?
2. Визнач, що говорить про особистість композитора його музика. Виділи риси, які це визначають.
3. Подумай, наскільки вказані особистісні якості композитора властиві тобі, наскільки вони бажані для тебе.
4. Напиши невелику доповідь, у якій вкажи причини твого вибору цієї (цих) людини (людей) в якості друга (друзів).

Як показала дослідно-експериментальна робота, завдяки наведеним завданням учні поглиблювали власні музично-теоретичні знання, виконавську майстерність, окрім цього, виконання таких завдань вимагало від підлітків виявлення таких якостей, як мистецтво перевтілення, артистизм, творча фантазія. Ці знання та вміння розвивали здатність до емоційного занурення в світ мистецтва, поглиблювали інтерес до нього, формували здатність до естетичного сприймання, що в цілому сприяло естетичному розвитку учасників формувального експерименту.

Одним з важливих елементів предметно-розвивального середовища є вибір методів естетичного розвитку підлітків в умовах дитячої музичної школи. Так, широке застосування методів емоційного впливу, проблемно-пошукового, «снігового кому», контрастного зіставлення, стимулювання та корекції в тісній

єдності з виділеними нами змістом та формами організації музичної діяльності на заняттях студії музично-естетичного розвитку «Алегро», сприяли ефективному розвитку виділених нами компонентів естетичного розвитку учнів. Зупинимось на них детальніше.

Метод емоційного впливу, широко використовуваний на заняттях студії у процесі музичного інформування, сприяв створенню настанови на емоційно-духовне спілкування учнів з музичним мистецтвом, розвитку їхньої здатності «проживати» музику, відчувати втілені композитором настрої та почуття. Більш усвідомленому емоційно-образному сприйняттю музичного мистецтва сприяли попередня розмова чи розповідь педагога, що допомагало створити необхідну емоційну настанову на сприйняття музичного образу.

Застосування *проблемно-пошукового методу* сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів, стимулюючи їх до роздумів, а не пасивного споживання музичного мистецтва. Яскравим прикладом може бути створення на заняттях студії проблемних ситуацій: комплекс проблемних питань, що були представлені учням для пошуку самостійного вирішення проблеми, сприяло включенню учасників експерименту в самостійну пошукову діяльність. Занурення учнів у атмосферу дискусії, суперечки сприяло розвитку умінь висловлювати власні погляди щодо проблем музичного мистецтва, залучаючи наявний життєвий та музичний досвід підлітків.

Засвоєнню нового матеріалу в опорі на актуалізацію та зв'язок з вже відомими та близькими за змістом фактами та явищами сприяло застосування *методу «снігового кому»*, що передбачало «вихід» за межі музики у суміжні види мистецтва. Опора на міжхудожні та асоціативні зв'язки із застосуванням таких методичних прийомів, як аналогія, контраст, ретроспективний аналіз, оцінне судження, сприяло більш емоційному та глибокому осягненню особливостей музичного мистецтва.

Розвитку виконавських навичок в учнів сприяло застосування *методу контрастного зіставлення*. Конкретними методичними прийомами цього методу є прийоми порівняння, зіставлення позицій окремих учнів чи різних

груп, застосування прийому контрастного зіставлення еталонного звучання і неправильного виконання, використання яких сприяє ефективнішому розвитку виконавської культури учнів.

До засобів апробованої нами технології належать технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план студії музично-естетичного розвитку «Алегро», орієнтовний репертуарний список творів для виконання.

Як показала дослідно-експериментальна робота, завдяки організації предметно-розвивального середовища на заняттях студії музично-естетичного розвитку «Алегро», відбувалась активізація пізнавальної діяльності учнів, що передбачала розуміння та усвідомлення об'єктивної інформації про природу музичного мистецтва як соціокультурного явища, усвідомлення його функції у суспільному середовищі, відбувалось формування естетичних ідеалів, засвоєння особливостей фортепіанного виконавства, засобів музичної виразності тощо. Ураховуючи специфіку музичного мистецтва, процес його пізнання відбувався через трансляцію музичних творів та усвідомлення їх художньо-естетичного змісту на основі емоційно-чуттєвої сфери. Все це сприяло збагаченню чуттєвої сфери особистості учнів, розвитку їхньої здатності до оцінювання та сприймання явищ оточуючої дійсності за законами краси, збагаченню внутрішнього світу учасників експерименту, оволодінню ними законами творчості, засвоєнню мистецьких знань, умінь та навичок, що сприяло естетичному розвитку підлітків.

Задля допомоги учням у розкритті особистісного потенціалу, допомоги у формуванні художньо-естетичного смаку та загальної культури, самореалізації в художньо-естетичній діяльності, було застосовано другу педагогічну умову **«Впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи»**. Дана педагогічна умова охоплювала заняття студії музично-естетичного розвитку «Алегро», заняття, що входять до освітньої програми, затвердженої Міністерством

культури України.

Ключовими параметрами особистісно орієнтованої технології, за допомогою яких здійснювався педагогічний вплив були виховне середовище та виховна взаємодія. Ціль виховної взаємодії полягала в допомозі особистості в її прагненні пізнати себе, розвивати здібності та особистісні якості, що сприятимуть досягненню ключової мети: здатності до естетичне відношення до дійсності, потреби в діяльності за законами прекрасного.

Як відомо, основною характеристикою виховного середовища є його активність. Під час експерименту на теоретичних та практичних заняттях ми намагались створити та підтримати певний рівень емоційної та інтелектуальної напруги, стимулювати зацікавлене відношення особистості до музичного мистецтва, прагнення до формування художньо-естетичного кругозору, стимулювати творчий пошук відповідей на запитання, які виникають в процесі виховної діяльності. Для цього на заняттях ми намагались створити атмосферу психологічного комфорту, де кожен учень відчував себе впевнено, розкуто, невимушено, що допомагало всім учасникам навчально-виховного процесу в розкритті свого особистісного потенціалу.

Особливо важливим, на нашу думку, було створення таких умов в процесі сприйняття учнями музичних творів. Це сприяло відчуттю підлітками поваги до себе, своєї необхідності, що сприяло актуалізації чуттєвої сфери, яка спонукала учнів до сприймання виховного змісту твору.

Під час сприймання музики в таких умовах, спостерігалось бажання дітей продовжувати означену діяльність, пов'язану з музичним матеріалом, розкута поведінка (учні вільно висловлювали свої думки, не звертали уваги на присутніх, у своєму рішенні не орієнтувались на наявність або відсутність певної реакції у своїх одногрупників), спостерігалась адекватна музичному образу емоційно-чуттєва реакція.

Особистісно орієнтовану технологію ми розглядали як реалізацію індивідуального підходу до учнів через організацію навчального матеріалу з різним рівнем складності. Це дало можливість врахувати індивідуальні

особливості при проведенні навчальних занять, організації музичних годин. Для цього учні експериментального контингенту були розподілені на чотири групи, в залежності від початкового рівня естетичного розвитку, де кожен вихованець виконував завдання відповідно до свого рівня, що давало змогу всім учням у повній мірі розкрити власний особистісний потенціал.

Як відомо, важливою умовою естетичного розвитку є встановлення духовно-практичного зв'язку особистості з оточуючими людьми, педагогами, ровесниками. Саме тому, завданням особистісно орієнтованої технології було дотримання такої педагогічної взаємодії, яка б базувалась на суб'єкт-суб'єктних відносинах, тобто давала можливість перетворити позиції викладача та учня на особистісні, рівноправні, на позиції співробітництва та співтворчості.

На заняттях студії музично-естетичного розвитку «Алегро» та під час традиційних навчальних занять, передбачених освітньою програмою, здійснюючи діалогічне спілкування між викладачем та учнями ми, насамперед, намагалися зберегти власне обличчя вихованця, дати можливість виражати своє ставлення не тільки до пізнавальної інформації, а й до навколишнього світу, людей, мистецтва. Також ми передбачали чутливе ставлення до особистісних переживань підлітків, прагнення бути з ними в злагоді, запропонувати інформацію, яка вражає, приваблює, викликає бажання до емоційного занурення в світ мистецтва, отримання естетичної насолоди, створити умови для вільного розкриття особистості в найповнішому виявленні.

Реалізація другої педагогічної умови передбачала активне використання діалогу, як засобу виходу з простору вимушеного спілкування, що створювало умови для пробудження в учнів творчої думки, фантазії, можливості побачити проблему там, де раніше її не помічали, знайти невідоме, незрозуміле в світі мистецтва, використати свій власний досвід під час здійснення художньо-естетичної діяльності. Це давало змогу під час формувального експерименту залучити підлітків до комунікативної діяльності, виявлення свого справжнього естетичного ставлення у письмовій та усній формах, дати змогу формувати художньо-естетичний кругозір, бачити світ не тільки своїми очима, а й очима

митця, емоційно занурюватись у світ мистецтва.

Під час формувального експерименту ми використовували діалог і як дієвий виражальний засіб впливу на емоційну сферу. Для цього ми намагалися у яскравому вигляді подавати матеріал, який пов'язаний з сильними емоційними переживання естетичних явищ, що сприяло виникненню враження емоційно насиченого образу, який довгий час зберігається у підсвідомості, і спонукає процес рефлексії протягом тривалого часу. Для цього застосовувались конкретно-образні розповіді, які включали механізм фантазії та емоцій, усього того, що пробуджує естетичні почуття та естетичну емпатію.

Таким чином, запровадження особистісно-орієнтованої технології в навчально-вихованому процесі дитячої музичної школи виражалось у психолого-педагогічній допомозі учням у формуванні їх суб'єктності, культурної ідентифікації, сприяло розвитку естетичної свідомості, естетичної сприйнятливості, освоєнню естетичної діяльності.

Наступний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на проведення прикінцевих зрізів, мета яких полягала у виявленні змін в експериментальній групі під впливом формувального експерименту. Отримані дані наведено в таблиці 3.8. Зазначаємо, що організація прикінцевих зрізів відбувалась з використанням тих самих методик, що й на констатувальному етапі дослідження (параграф 3.1).

Таблиця 3.8

Результати констатувальних зрізів щодо виявлення рівня естетичного розвитку учнів експериментальної групи (в КУ)

К Р И Т Е Р І Ї						Загальний показник ($\bar{x}$)
Мотиваційно-орієнтаційний		Інтелектуально-творчий		Емпатійно-емоційний		
до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	

КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	до експер.	після експер.
0,61	0,79	0,64	0,77	0,69	0,85	0,64	0,8

Перший зріз проводився задля виявлення показників мотиваційно-орієнтаційного критерію. Як бачимо, показник з першого критерію естетичного розвитку склав 0,79, тоді як до дослідно-експериментальної роботи був зафіксований показник 0,62.

Далі було діагностовано вплив експериментальної методики на інтелектуально-творчий критерій. Отримані дані засвідчили, що за результат даного критерію дорівнює 0,77 бали у значенні КУ. До впровадження дослідно-експериментальної роботи цей показник дорівнював 0,67 балів.

Було зафіксовано значне зростання при діагностуванні КУ емоційно-емпатійного критерію експериментальної групи: до експерименту він складав 0,67 балів, після – 0,85, що засвідчує результативність проведеної нами роботи.

Таким чином, було отримано загальний показник естетичного розвитку підлітків в умовах дитячої музичної школи після впровадження формульовального експерименту. Він склав 0,8, в той час, як до впровадження спеціальної методики він становив 0,65 бали у значенні КУ. Завдяки отриманому результату ми констатуємо достатній рівень естетичного розвитку в учнів-підлітків.

Різниця, засвідчена між показниками до та після проведення експериментального дослідження пояснюється впровадженням у навчально-виховний процес дитячих музичних шкіл предметно-розвивального середовища на заняттях студії музично-естетичного розвитку «Алегро», де відбувалась активізація пізнавальної діяльності учнів, що передбачала розуміння та усвідомлення об'єктивної інформації про природу музичного мистецтва як соціокультурного явища, усвідомлення його функції у суспільному середовищі; формуванням естетичних ідеалів, засвоєнням особливостей фортепіанного виконавства, засобів музичної виразності та ін.; збагаченням чуттєвої сфери особистості учнів, розвитком їхньої здатності до

оцінювання та сприймання явищ оточуючої дійсності за законами краси, збагаченням внутрішнього світу учасників експерименту, оволодінням ними законами творчості, засвоєнням мистецьких знань, умінь та навичок. Важливу роль в отриманих результатах відіграло запровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-вихованому процесі дитячої музичної школи, що виражалось у психолого-педагогічній допомозі учням у формуванні їх суб'єктності, культурної ідентифікації, розвитку естетичної свідомості, естетичної сприйнятливості, освоєнню естетичної діяльності.

Задля порівняння ефективності отриманих даних в експериментальній групі, прикінцеві зрізи за визначеними критеріями та показниками естетичного розвитку також відбувалися і в контрольній групі. Контрольну групу склали учні, які не брали участі у формувальному експерименті. Отримані дані наведено в таблиці 3.9.

Як видно, за першим, мотиваційно-орієнтаційним критерієм естетичного розвитку, показник учнів контрольної групи склав 0,66 балів, коефіцієнт успішності інтелектуально-творчого критерію склав 0,7 балів, емпатійно-емоційного – 0,75 балів у значенні КУ. Таким чином, загальний показник естетичного розвитку старшокласників у контрольній групі склав 0,7, що дорівнювало середньому рівню.

Таблиця 3.9

Результати констатувальних зрізів щодо виявлення рівня естетичного розвитку старшокласників у контрольній групі (в КУ)

К Р И Т Е Р І Ї						Загальний показник ($\bar{x}$)
Мотиваційно-орієнтаційний		Інтелектуально-творчий		Емпатійно-емоційний		
до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	

КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	до експер.	після експер.
0,62	0,66	0,67	0,7	0,67	0,75	0,65	0,7

У таблиці 3.10 наочно представлена різниця між рівнями естетичного розвитку старшокласників в експериментальній і контрольній групах.

Таблиця 3.10

Зведені дані щодо естетичного розвитку старшокласників в експериментальній та контрольній групах (у %)

Групи	До експерименту				Після експерименту			
	Р І В Н І							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Експерим.	-	-	43,5 %	56,5 %	17,8 %	57,2 %	23,3 %	1,7%
Контр.	-	-	42 %	58 %	7,2 %	16,5 %	48,2 %	28,1%

де: I – високий рівень; II – достатній рівень; III – середній рівень; IV – низький рівень.

Як бачимо, до запровадження формувального експерименту, як у контрольній, так і в експериментальній групах не було зафіксовано достатнього та високого рівнів естетичного розвитку. Після введення експериментальної методики в освітній процес ДМШ, в експериментальній групі відсоток учнів, які мали високий рівень, склав 17,8, до достатнього рівня належала більшість підлітків експериментальної групи, а саме, 57,2%. Після запровадження формувального експерименту високий рівень також було зафіксовано в 7,2% респондентів контрольної групи, достатній рівень – у 16,5%. Таким чином, високим та достатнім рівнями естетичного розвитку в експериментальній групі оволоділи 75% респондентів, у контрольній – 23,7%.

До середнього рівня естетичного розвитку належало 23,3% учнів експериментальної групи та 48,2% контрольної, до низького – 1,7% учнів, що брали участь в експерименті, та 28,1% учнів, що не навчались за спеціальною методикою. Таким чином, низький та середній рівні естетичного розвитку спостерігалися у 25% учнів експериментальної групи, та відповідно, 76,3% – контрольної.

Отже, результати прикінцевих зрізів до запровадження спеціальної методики, спрямованої на естетичний розвиток старшокласників в умовах дитячої музичної школи дали можливість констатувати, що відсутність цілеспрямованої роботи в даному напрямку призводить до наявності слабо вираженого досліджуваного утворення.

На рисунку 3.4 зображені зведені дані щодо естетичного розвитку старшокласників ДМШ в експериментальній та контрольній групах (у %).

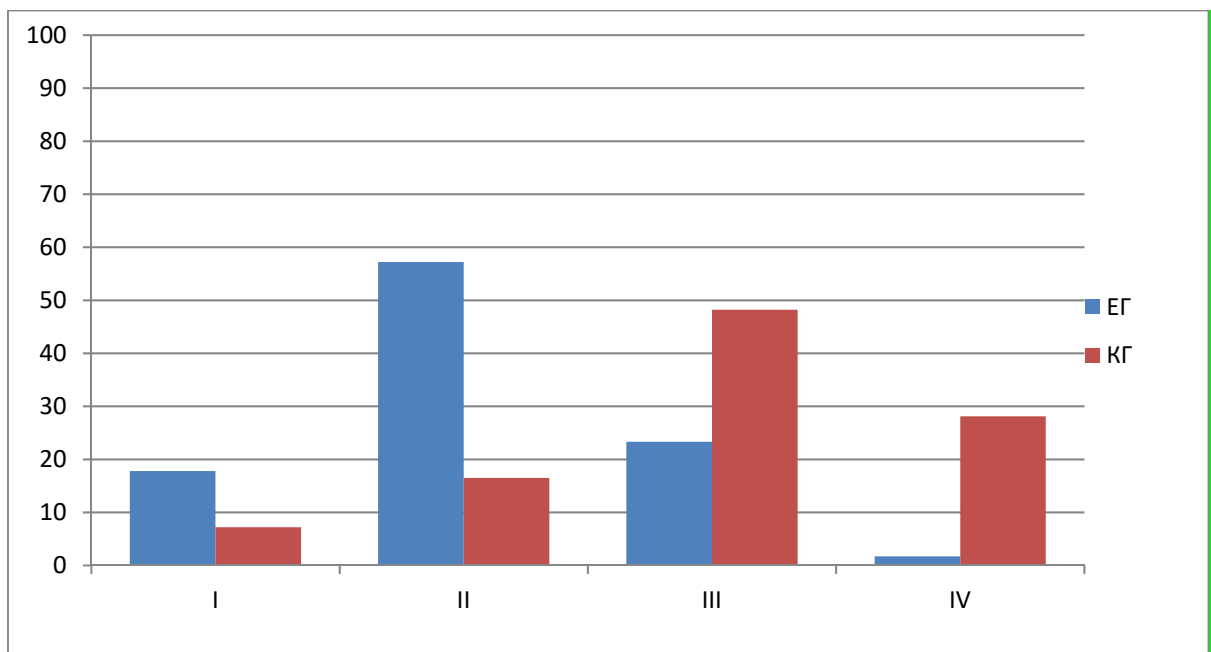


Рисунок 3.4. Зведені дані щодо естетичного розвитку учнів ДМШ в експериментальній та контрольній групах

де: I – високий рівень; II – достатній рівень; III – середній рівень; IV – низький рівень.

Отже, проведене дослідження експериментально підтвердило ефективність запроваджених педагогічних умов естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

На наступному етапі була організована робота з виявлення міри залежності між естетичним розвитком та його компонентами, а саме: мотиваційним, когнітивно-діяльнісним, емоційним. Задля цього нами був використаний метод кореляційного аналізу.

Відомо, що термін «кореляція» (від лат. correlatio) означає співвідношення, взаємний зв'язок та взаємну залежність [201]. Зазначений метод дає можливість вирішити наступні питання:

- визначає форму зв'язку між результуючою ознакою та основною ознакою фактора рівня регресії, яка показує ступінь кореляції між фактором і результатом;
- визначає щільність взаємозалежності між ознаками, що підлягають дослідженню.

При цьому, кореляційний аналіз здійснювався за наступною формулою:

$$r_{xy} = \frac{n \times \sum (x_i \times y_i) - (\sum x_i \times \sum y_i)}{\sqrt{\left[n \times \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2 \right] \times \left[n \times \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2 \right]}} \quad [124]$$

де: X_i – значення незалежної змінної; Y_i – значення залежної змінної; $\bar{X}$ – середнє значення незалежної змінної; $\bar{Y}$ – середнє значення залежної змінної; n – кількість спостережень.

При цьому, фактор X_i послідовно розглядався як мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та емоційний компоненти. Значення фактора Y_i у статистичній обробці становило загальний індекс рівня естетичного розвитку учнів ДМШ після запровадження формувального експерименту. Дані, що були отримані в результаті здійснення кореляційного аналізу з виявлення міри зв'язку між рівнем естетичного розвитку та його компонентами представлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

**Результати кореляційних зв'язків між рівнем естетичного розвитку
та його компонентами**

№	КОМПОНЕНТИ	КОЕФІЦІЄНТ
1	Мотиваційний	0,82
2	Когнітивно-діяльнісний	0,73
3	Емоційний	0,8

Отже, найтісніший зв'язок, на рівні високого, виявлений між рівнем естетичного розвитку та мотиваційним компонентом (0,82).

Наступний компонент, з яким був виявлений тісний зв'язок – емоційний. У порівнянні з мотиваційним компонентом він виявився не значно нижчим, і відповідав значенню 0,8.

Співвідношення між рівнем естетичного розвитку та когнітивно-діяльнісним компонентом виявилось значно нижчим у порівнянні з мотиваційним та емоційним компонентами, та в числовому вираженні склало 0,73.

Отже, аналізуючи дані, отримані в результаті проведення експериментального дослідження, можна засвідчити доцільність та необхідність запровадження обраних педагогічних умов естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Висновки до третього розділу

Завдання дослідно-експериментальної роботи полягали у запровадженні констатувального та формувального етапів дослідження, визначенні рівнів естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи; представлення результатів зазначених етапів роботи.

Сутність констатувального етапу полягала у визначенні груп для проведення експериментальної роботи та виявленні початкового рівня

естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи. У процесі констатувального експерименту було діагностовано інтерес підлітків до музичного мистецтва, наявність у них естетичного ідеалу в музичному мистецтві, прагнення учнів до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури; наявність естетичних знань, сформованість художньо-естетичного кругозору, рівень самореалізації в художньо-естетичній діяльності; здатність до виявлення естетичних почуттів та естетичної емпатії, емоційного занурення у світ мистецтва, естетичного сприймання та естетичної насолоди.

Аналіз результатів, отриманих у ході констатувального експерименту засвідчив, що переважна більшість учнів-старшокласників контрольної та експериментальної груп знаходились на низькому рівні естетичного розвитку: 0,64 бали у значенні КУ в представників експериментальної групи, та 0,65 балів у представників контрольної. Таким чином, результати констатувального етапу дослідження довели необхідність спеціально організованої роботи з естетичного розвитку старшокласників умовах дитячої музичної школи.

Завдання формувального експерименту полягало в апробації спеціально організованої методики, що передбачало перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи: створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників; впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи. Серед засобів, методів і форм роботи, які були направлені на підвищення рівня естетичного розвитку учнів були наступні: методи: емоційного впливу, проблемно-пошукового, «снігового кому», контрастного зіставлення, стимулювання та корекції, рольові ігри, міні-оповіді; форми: студія музично-естетичного розвитку «Алегро», теоретичні заняття, практичні заняття, самостійна робота, концертно-виконавська діяльність, музичні години («Музика ранку», «Веселі ноти», «Музична казка»); засоби: технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та

відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план студії музично-естетичного розвитку «Алегро», орієнтовний репертуарний список творів для виконання).

Перевірка ефективності експериментальної методики естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи пройшла успішно. Про це засвідчили показники за всіма визначеними критеріями досліджуваного утворення, які в експериментальній групі виявилися значно вищими, ніж в контрольній.

Після проведеної експериментальної роботи, кількість старшокласників з високим рівнем естетичного розвитку, що брали участь у дослідженні, склала 17,8%, в той час, як у контрольній групі цей показник дорівнював 7,2%. Достатній рівень в експериментальній групі склав 57,2%, у контрольній – 16,5%. Після експерименту до середнього рівня естетичного розвитку в експериментальній групі належало 23,3% учнів, у контрольній – 48,2%, кількість учнів з низьким рівнем склала 1,7% в експериментальній групі, та 28,1% в контрольній.

Таким чином, після запровадження експериментального дослідження, рівень естетичного розвитку зріс серед учнів як експериментальних, так і контрольних груп, проте не так помітно в останніх.

Базуючись на результатах проведеної роботи було з'ясовано, що в експериментальних групах відбулися вагомі позитивні зрушення. Статистично не значущі позитивні зміни в представників контрольних груп пояснювались відсутністю цілеспрямованої роботи в напрямку їх естетичного розвитку.

Отже, аналіз отриманих даних засвідчив, що реалізація експериментальної методики естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи та впровадження визначених педагогічних умов сприяли активізації досліджуваного процесу, що підтверджують дані прикінцевого зрізу.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [276, 277].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове вирішення проблеми естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи, що зумовило розроблення та впровадження в навчально-виховний процес закладів позашкільної мистецької освіти методики та експериментальної моделі досліджуваного утворення. Обґрунтування зазначених аспектів та проведення експериментального дослідження дали можливість зробити наступні **висновки**.

1. Ґрунтуючись на здійсненому аналізі джерельної бази дослідження визначено стан розробленості проблеми естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Виявлено, що культурний зміст позашкільної освіти передбачає його віднесеність до основних цінностей сучасної культури, на відміну від смислу, що задається традиційними формами педагогічної діяльності. Аксіологічний підхід до освіти дозволив розглядати естетичний розвиток особистості як основну освітню цінність та провідний механізм подолання протиріччя між освітою як інститутом суспільства та сферою освіти, як індивідуальним простором вибору власного шляху розвитку особистості.

Аналіз специфіки мистецтва як особливого способу цілісного уявлення людини, її гуманітарного пізнання, а також розвиваючого впливу мистецтва на особистість дозволив говорити про необхідність доповнення сучасних уявлень про зміст позашкільної освіти, про включення до її структури людських станів як форми проживання буттєвих ситуацій у вигляді художніх образів.

При цьому, естетичний розвиток учнів-підлітків дитячої музичної школи розглядаємо як системну діяльність, направлену на збагачення чуттєвої сфери особистості, розвиток її здатності до оцінювання та сприймання явищ оточуючої дійсності за законами краси, збагачення внутрішнього світу, оволодіння законами творчості, засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок, що сприяють особистісному зростанню.

Виявлено, що незважаючи на великий теоретичний та практичний досвід, накопичений у мистецькій педагогіці, проблема цілеспрямованого естетичного розвитку підлітків саме в умовах позашкільної освіти не є предметом широкого дослідження. У науково-методичній літературі не знайшли належного висвітлення питання педагогічного обґрунтування необхідності розробки механізмів естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи.

Доведено, що визначення ключового поняття «естетичний розвиток» не існує в мистецько-педагогічній поняттєвій базі, що зумовило його авторську інтерпретацію. Так, *естетичний розвиток учнів-підлітків дитячої музичної школи розглядаємо як системну діяльність, направлену на збагачення чуттєвої сфери особистості, розвиток її здатності до оцінювання та сприймання явищ оточуючої дійсності за законами краси, збагачення внутрішнього світу, оволодіння законами творчості, засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок, що сприяють особистісному зростанню.*

2. Розроблено компонентну структуру естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи у складі взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, емоційного). Визначено, що мотиваційний компонент визначається естетичними потребами та інтересами особистості, що проявляється у зацікавленості людини в естетичних цінностях, здатності здійснювати діяльність за законами прекрасного. Естетичний інтерес проявляється у специфічному ставленні людини до навколишнього світу, яке виражене в активній спрямованості суб'єкта на естетичний об'єкт та в різних видах творчої діяльності залежно від соціального та естетичного досвіду. Когнітивно-діяльнісний компонент проявляється через естетичний досвід, інтелектуальний розвиток, естетичні погляди та уявлення. Доведено, що естетичний розвиток особистості залежить від її художньої освіченості, широти інтересів у сфері мистецтв, глибини її розуміння та розвинутої здатності адекватної оцінки художніх творів. Емоційний компонент проявляється в естетичних почуттях; естетичній емпатії; здатності до

емоційного занурення в уявний світ мистецтва та здійснення діалогу з цим світом; здатності до трансцендентного переживання, естетичного сприймання та естетичної насолоди.

3. Розроблено модель та обґрунтовано методику естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи, в межах якої визначено:

- педагогічні принципи: актуалізації естетичного почуття, взаємної творчої діяльності, занурення в художньо-історичний контекст, послідовного усвідомлення авторського задуму;

- етапи: аналітико-теоретичний, навчально-організаційний, підсумково-результативний;

- педагогічні умови: створення предметно-розвивального середовища як фактору естетичного розвитку старшокласників (предметно-розвивальне середовище розглядаємо як діалектичну єдність просторово-предметних та соціальних компонентів, тісно пов'язаних та взаємообумовлених між собою, де кожен суб'єкт освітнього процесу здійснює свою діяльність, що сприяє культурній ідентифікації, розвитку естетичної свідомості та естетичної сприйнятливості, освоєнню естетичної діяльності); впровадження особистісно орієнтованої технології в навчально-виховному середовищі дитячої музичної школи (метою запровадження особистісно-орієнтованої технології в навчально-вихований процес дитячої музичної школи є процес психолого-педагогічної допомоги дитині у формуванні її суб'єктності, культурної ідентифікації, естетичної свідомості, розвитку естетичної сприйнятливості, освоєнні естетичної діяльності);

- засоби, методи і форми роботи, які засновані на демократичному стилі взаємодії та направлені на підвищення рівня досліджуваного феномену: методи: емоційного впливу, проблемно-пошукового, «снігового кому», контрастного зіставлення, стимулювання та корекції, рольові ігри, міні-оповіді; форми: студія музично-естетичного розвитку «Алегро», теоретичні заняття, практичні заняття, самостійна робота, концертно-виконавська діяльність, музичні години («Музика ранку», «Веселі ноти», «Музична казка»); засоби: технічне

обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план студії музично-естетичного розвитку «Алегро», орієнтовний репертуарний список творів для виконання).

4. Встановлено критерії та показники естетичного розвитку старшокласників дитячої музичної школи: мотиваційно-орієнтаційний (інтерес до музичного мистецтва, наявність естетичного ідеалу в музичному мистецтві, прагнення до формування художньо-естетичного смаку та загальної культури); інтелектуально-творчий (наявність естетичних знань, сформованість художньо-естетичного кругозору, самореалізація в художньо-естетичній діяльності); емпатійно-емоційний (естетичні почуття та естетична емпатія, здатність до емоційного занурення в світ мистецтва, здатність до естетичного сприймання та естетичної насолоди) та рівні (високий, достатній, середній, низький).

5. Експериментально перевірено ефективність моделі та методики естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи, що підтверджує відмінність підсумкових зрізів в експериментальній та контрольній групах: високим та достатнім рівнями естетичного розвитку в експериментальній групі оволоділи 75% респондентів, у контрольній – 23,7%. Низький та середній рівні естетичного розвитку спостерігалися у 25% учнів експериментальної групи, та відповідно, 76,3% – контрольної.

Виявлено, що ефективність процесу естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи можлива за умови запровадження в навчально-виховний процес спеціально організованої методики.

Дослідження не вичерпує перспективи подальших наукових пошуків, спрямованих на вирішення проблеми естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи. Заслуговують на увагу нові тенденції та напрямки, що потребують подальшої розробки та вдосконалення: вивчення співвідношення процесів музично-естетичного розвитку та саморозвитку

старшокласників; виявлення перспектив розвитку позашкільних навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Лекції з аналітичної психології. Київ : Ваклер, 1996. 282 с.
2. Айзексон В. Леонардо да Вінчі. Київ : Наш формат, 2019. 488 с.
3. Аносов І. П. Місце педагогічної антропології в єдності і різноманітті антропологічного знання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 43. С. 52–57.
4. Аносов І. П. *Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія*. Київ : Твім інтер, 2003. 391 с.
5. Античні поетики: Аристотель. Поетика. Псевдо-Лонгін. Про високе. Гораций. Про поетичне мистецтво. Київ : Грамота, 2007. 168 с.
6. Антонова О. До проблеми визначення сутності поняття креативності: проблеми та пошуки. Нові технології навчання: Наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2012. Вип. 71. С. 8-15.
7. Аршава І. Ф., Кулешова Т. В. Психологія мистецтва: проблеми та перспективи. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2009. Вип. 15. № 9/1. С. 3–11.
8. Афанасьєв Ю. Л. Проблема суб'єкта художньої творчості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. №4. С. 67–71.
9. Ахновська І. О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. 2018. №4(32). С. 26–34.
10. Багацький В. В., Крмич В.І. *Культурологія : істоія і теорія світової культури XX століття: Навч. посібник*. Київ : Кондор, 2007. 304 с.
11. Бандурка О. М., Тюріна В. О., Федоренко О. І. *Основи психології і педагогіки: Підручник*. Харків : Вид-во Нац. Ун-тету внутр. справ, 2003. 336 с.
12. Батищев Г. С. Соціальні зв'язки людини в культурі. Київ : Наукова думка, 1977. С.90–135.

13. Бахтін М. М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 5–34.
14. Безклубенко С. Д. Нариси загальної теорії мистецтва. *Вісник КНУКіМ. Мистецтвознавство*. 2000. Вип.3. С. 4–19.
15. Безлюдна Н. В. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1998. 210 с.
16. Белінский О.І. Конструювання як провідна діяльність підліткового віку. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / [за ред. В.О.Моляко]. Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2010. Т. 12. Вип. 9. С. 29–35.
17. Белінский О. І. Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. 136 с.
18. Белінський О. І. Гра «Креативність» як засіб розвитку творчого мислення і сприймання підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. №2. С.26–32.
19. Бензюк О. «Відкрита інтерпретація»: до постановки проблеми. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2014. № 4. С. 46–49.
20. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість?: монографія. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. 388 с.
21. Берегова О. Комунікація в музичному виконавстві як культурологічна проблема. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського : Композитор і сучасність*. 2009. Вип. 84. С. 209–218.
22. Белкіна Е. В. Естетичне виховання дітей шестирічного віку засобами образотворчого мистецтва (на матеріалі живопису). Київ : Вища школа, 1996. 190 с.

23. Белякова С. М., Шовкова К. О. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *Психологічні науки*. 2018. № 5 (57). С. 454–458.
24. Бистрицький Є. Буття людини в культурі (досвід онтологічного підходу). Київ : Наукова думка, 1992. 176 с.
25. Біла І. М. Розвиток стратегічних тенденцій аналогізування у творчій діяльності старших підлітків : дис. Канд. психологічних наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2006. 240 с.
26. Бованенко О. О. Формування художньо-естетичної культури студентів педагогічних університетів у процесі декоративно-прикладної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 284 с.
27. Бойко Н. О. Формування ціннісного ставлення учнів до мистецтва засобами музики. *Педагогічний пошук*. 2017. № 2. С. 28–31.
28. Бойченко С. Виховання гармонійної особистості крізь призму музично-педагогічних систем ХХ ст. *Музичний керівник*. 2012. № 4. С. 4–10.
29. Бондаревич І. М. Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива: Монографія. Запоріжжя : ЗНТУ, 2008. 162 с.
30. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
31. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1996. № 3. С.26–33.
32. Бородецька А. Смысл людського існування в феноменологічній концепції Фінка. *Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології*. 2009. Вип.14. С. 242–250.
33. Бруно Джордано Філіппо // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с.

34. Буряк В.В. Основи вчення про ноосферу : навчальний посібник. Сімферополь : «ДІАЙП» 2010. 126 с.
35. Бутенко В. Г. Педагогічні основи формування у старшокласників естетичного відношення до мистецтва Дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Херсон, 1992. 485 с.
36. Варій М. Й. Загальна психологія: Підручник. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 288 с.
37. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. Київ : Музична Україна, 1978. 253 с.
38. Вибрані наукові праці академіка В. І. Вернадського. Київ : Друкарня НБУВ, 2011. 584 с.
39. Вивчення музики в 1-4 класах: навч.-метод. посіб. для вчителів / Л. М. Мосол [та ін.]. Харків : Скорпіон, 2003. 141 с.
40. Винославська О. В., Бреусенко-Кузнецов О. А., Зливков В. Л., Апішева А. Ш., Васильєва О. С. Психологія. Навчальний посібник. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 351 с.
41. Виховання естетичної культури школярів: Навчальний посібник / І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебнікова та ін. Київ : ІЗМН, 1998. 156 с.
42. Вікова психологія / [за ред. Г.С.Костюка]. Київ : Радянська школа, 1976. 270 с.
43. Вінс В. А. Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи інтернату для дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Переяслав Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. Переяслав Хмельницький, 2003. 206 с.
44. Вознесенська О. Л. Мир. Мистецтво. Київ : Human Rights Foundation, 2019. 34 с.
45. Воронкова В. Г. Формування нового світогляду, нової людини, нового суспільства майбутнього: Монографія. Київ : «Скіф», 2012. Т.2. С.134–152.

46. Вороновська О. Актуальні аспекти проблеми генезису знаків музичної мови. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2018. Випуск 39. С. 139–149.
47. Галадзе М. Музичне та естетичне виховання дітей в сім'ї. Київ : Музична Україна, 1968. 47 с.
48. Гаркавенко Л. Музика – джерело емоцій та почуттів. *Мистецтво та освіта*. 2003. № 4. С. 27–31.
49. Гатальська С. М. Філософія культури. Навчальний посібник. Київ : Либідь, 2005. 328 с.
50. Гевчук Н. С. Виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 21 с.
51. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу. Київ : Основи, 2004. 278 с.
52. Гергель Є. Л. Розвиток креативних здібностей у підлітків. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / [за ред. С.Д.Максименка]. Київ, 2002. Т.4. Ч.2. С.80–85.
53. Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка. Київ : Віпол, 1992. 212 с.
54. Гіптерс З. Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання. *Рідна школа*. 2001. № 9. С.60–63.
55. Гірностай П. Маслоу Абрахам Гарольд // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. С. 430.
56. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини: монографія. Київ : Дніпро – VAL, 2010. 623 с.
57. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

58. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць*. С.97–101.
59. Горащук В. П. Валеологія. Київ : Генеза, 1998. 144 с.
60. Грабарєва О. А. Народна пісенна творчість у вихованні національної свідомості дошкільників. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. 192 с.
61. Гриценко В. Естетика: антроповідповідність як запорука актуальності. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. 2006. № 8 (21). С.221–230.
62. Гриценко В. Естетичне в концептосфері особистості. *Культура і сучасність*. 2004. №1. С. 17–27.
63. Гриценко В. Людина і всесвіт у культурологічній аргументації. *Практична філософія*. 2004. №1. С. 21–32.
64. Гриценко В. Людина і культура : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2000. 368 с.
65. Гулько Ю. А. Стратегії розуміння учнями творчих задач у звичайних та складних умовах : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2006. 238 с.
66. Гуляс І. Творче я в структурі аксіогенезу особистості. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 32–35.
67. Гуминська О. О. Уроки музики. Тернопіль : Навчальна книга, 2007. 103 с.
68. Гете Йоганн Вольфганг // Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник : у 2 т. / за ред. Н. Михальської та Б. Щавурського. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. Т. 1 : А – К. С. 442.
69. Джола Д. Н. Естетичне відношення людини до дійсності як предмет естетичного виховання. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 1973. 158 с.
70. Дзюба І. Бо то не просто мова, звуки... Київ : Коло, 2012. 380 с.

71. Дідич Г. Зміст і структура процесу музичного сприймання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 143. С.27–31.
72. Дідич Г., Гейченко М. Сутність процесу музичного сприймання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 103. С. 130-140.
73. Добронравова І. С., Білоус Т. М., Комар О. В. Новітня філософія науки : Підручник для студентів філософських факультетів та аспірантів. Київ : «Логос». 2009, 243 с.
74. Дроздова М. А. Психологія мистецтва: навчальний посібник для студентів. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. 104 с.
75. Естетика. Філософський енциклопедичний словник /Ред. В. Шинкарук. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 751 с.
76. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. Київ : Вища школа, 2000. 399 с.
77. Естетична норма // Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 : А – Л. С. 349–350.
78. Естетичне виховання: Довідник / В.С.Горський та ін. Київ : Політвидав України, 1989. 211 с.
79. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.
80. Зайцев М. О. Особистісне буття в смисловому полі європейської культури: Монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 200 с.
81. Зайцева А. В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 24 с.
82. Закович М. Культурологія: українська та зарубіжна культура. Київ : Знання, 2007. 567 с.
83. Заря Л. О. Усвідомлене сприйняття музичного мистецтва молодшими школярами. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С.79–83.

84. Заря Л. О. До проблеми методики формування інтересу до музики в молодших школярів з використанням мультимедійних технологій на уроках музики. *Вісник, Луганський НПУ ім. Т. Шевченка*, 2011. № 8. С. 150–155.
85. Зінченко В. П. Проблеми психології розвитку (читаючи О. Мандельштама). *Питання психології*. 1991. № 4. С. 126–138.
86. Злотник О. Й. Комунікативний простір музичного мистецтва України кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис... кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 26.00.01 – теорія та історія культури. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2019. 254 с.
87. Злотник О. Й. Комунікативна функція музики як засіб художнього спілкування. *Вісник НАКККиМ*. № 4. Київ : НАККиМ, 2018. С. 112–116.
88. Злотник О. Й. Музичний стиль як естетична категорія. *Музичне мистецтво і культура : науковий вісник*. 2018. С. 152–159.
89. Злотник О. Й. Парадигма просторового структурування творів музичного мистецтва. *Вісник НАКККиМ*. 2018. № 3. С. 223–227.
90. Злотник О. Й. Перцептуальний простір функціонування музичного твору. *Мистецтвознавчі записки : зб. наук. праць*. Вип. 34. Київ : Міленіум, 2018. С. 61–66.
91. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–23.
92. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
93. Каднічанський Д. А. Мистецтвознавство. Курс лекцій. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. с. 13–15.
94. Кант І. Критика сили судження / пер. Віталій Терлецький. Київ : Темпора, 2022. 906 с.

95. Кармазіна М. Дідро Дені // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. С. 222.
96. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
97. Карпенко Н. А. Психологія творчості. Навчальний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
98. Кисельов С. Гегель // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. С.129.
99. Клименко В. В. Психологія творчості. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
100. Кобелева Д. Музика й емоції. *Культура України*. 2010. Вип. 31. С. 225–233
101. Ковалевська Н., Пасічніченко А. Сучасні уявлення про освітнє середовище як психолого-педагогічний феномен. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9 (63). С. 50–61.
102. Ковтун А. В. Виховання особистості засобами музичного мистецтва у вітчизняній педагогіці кінця ХІХ – середини ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. №6 (32).С. 61–67.
103. Козицький А. Збірка Дюрера // Енциклопедія Львова / За ред. А. Козицького. Львів : Літопис, 2008. Т. II. С. 200–201.
104. Колесник О. С. Культурологічна герменевтика як методологічна основа дослідження феномена інтерпретації. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2014. № 4. С. 13–16.
105. Коноваленко Н. В. Динамічний розвиток інтересів та потреб людини в умовах трансформаційного суспільства. *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*. 2005. Вип. 16. С.19–27.
106. Корінний М. М., Шевченко В. Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. Київ : Україна, 2012. 384 с.

107. Косма Т. В. Особливості розвитку мислення учнів молодшого шкільного віку. Київ : Радянська школа, 1986. 168 с.
108. Костю С. Й. Психологія творчості: курс лекцій. Мукачево : МДУ, 2018. 46 с.
109. Костюк А. Г. Сприйняття мелодії: методичні параметри процесу сприйняття музики. Київ : Наукова думка, 1986. 189 с.
110. Костюк А. Г. Музичне мистецтво і формування нової людини. Київ : Музична Україна, 1982. 240 с.
111. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості : навчальний посібник. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
112. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. Київ : Наукова думка, 1965. С. 30.
113. Кравченко Г. Ю. Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої освіти. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 25. С. 2–3.
114. Куркіна С. Виховання емоційної чутливості до музичного мистецтва у дітей дошкільного віку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 143. С. 40–45.
115. Кустарьова Л. П. Естетична потреба як фактор формування всебічно розвиненої особистості. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 1982. 159 с.
116. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
117. Куцепал С. В. Інфосфера як простір буття сучасної людини. *Вісник національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*. 2008. №1(7). С.25–29.
118. Кушаков Ю. В. Історико-філософська концепція Л. Фейербаха: Теорія, методологія, конкретні результати. Київ : Вища школа, 1981. 166 с.

119. Лісовська І. Л. Естетичний ідеал як педагогічна проблема. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 1978. 161 с.
120. Лозниця В.С. Формування стратегії пошуку аналогів як метод розвитку творчого мислення старшокласників : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ : 1983. 155 с.
121. Лозовий В. О. Основи естетики. Київ : Вища школа, 2005. 275 с.
122. Лосев А. Ф. Мистецтво і творча діяльність. Київ : Наукова думка, 1979. 430 с.
123. Лосський М. Обґрунтування інтуїтивізму. Світ як органічне ціле. Харків : Савчук О. О., 2016. 338 с.
124. Лук'яненко І. Г. Економетрика: Підручник. Київ : Товариство «Знання», КОО, 1998. 494 с.
125. Лукановська А. В. Творчий потенціал особистості : структурні компоненти. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 635–643.
126. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ : Центр учбової л-ри, 2008. 272 с.
127. Малахов В. А. Мистецтво // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2009. Т. 6 : Ла – Мі. С. 668. 784 с.
128. Маноха І. П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження: дис... канд. психол. наук: 19.00.01– загальна психологія, історія психології. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1993. 175 с.
129. Мартиненко Л., Гончарова О. Естетика мистецтва: Навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. 272 с.
130. Маслоу А. Самоактуалізація особистості та освіта. Київ; Донецьк : Інститут психології АПН України, 1994. 52 с.
131. Масол Л. М., Миропольська Н. Є., Гайдамака О. В. Художня культура. Харків : Ранок, 2010. 208 с.

132. Массанов А. Покликання і психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. №2(23). С. 167–173.
133. Матвієнко С. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.
134. Медведєва І. А. Естетична оцінка елементів мови і музики як засіб діагностики і розвитку художньої обдарованості дітей. *Естетичне виховання*. 2001. № 1. С. 40–49.
135. Мельник В. В. Концепції взаємодії людини і суспільства в контексті соціокультурних засад: теоретико–методологічні виміри : зб. наук. пр. Київ : Вид-во УАН ТОВ «НВП» «ВІР». 2012. Вип. 65. С.246–254.
136. Мельничук С. Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект, 1860-1980 рр.): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна психологія, історія психології. Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1995. 383 с.
137. Миколінська С. І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання. НПУ імені м. П. Драгоманова. Київ, 2013. 22 с.
138. Моляко В.А. Творча конструкторологія. Київ : Освіта України, 2007. 388 с.
139. Моляко В. А. Психологічні проблеми творчої обдарованості. Київ : Вища шк., 1995. 52 с.
140. Моляко В.А. Психологія вирішення школярами творчих задач. Київ : Радянська школа, 1983. 94 с.
141. Монтень М. Проби. Книга перша. Київ : Дух і Літера, 2005. 365 с.
142. Музика Л. О. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / [за ред. В.О.Моляко]. Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2017. Т. 12. Вип. 2. С. 142–148.

143. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). Житомир : ЖІТІ, 1997. 214 с.
144. Мулярчук Є. Покликання людини у сучасному світі: відповідальність та очікувані компетенції педагогів. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2019. № 1 (24). С. 187–200.
145. Набой С. Особистісно орієнтоване навчання в початковій школі. *Початкова школа*. 2005. №11. С. 1–5.
146. Нагай Б. Сутність художнього образу в музичному мистецтві. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2017. Вип. 17. С. 93-100.
147. Наливайко І. Погляди Сухомлинського на музичне виховання молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. 1998. № 4. С. 2–7.
148. Науково-технічний прогрес та творчий потенціал людини / Л. В. Сохань, В. А. Тихонович, Р. А. Ануфрієва. Київ : Наукова думка, 1988. 302 с.
149. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Київ : Магістр, 1996. 96 с.
150. Науменко С. І. Як правильно слухати музику з дітьми : поради психолога. *Музичний керівник*. 2013. №3. С. 4–10.
151. Нестеренко Г. О. Особистість у нелінійному суспільстві: Монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2004. 140с.
152. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини. Київ : Вид-во Абрис, 1995. 336 с.
153. Нечай С. П. Музика розвиває, виховує, оздоровлює : навчально-методичний посібник. Київ : Світлич, 2012. 144 с. 186 с.
154. Нікітін Б. П. Сходинки творчості або розвиваючі ігри. Київ : Рад. школа, 1991. 145 с.
155. Новіков Б.В. Творчість і філософія. Київ : Політиздат, 1989. 193 с.
156. Новіков Б. В. Філософія як теорія і методологія творчості // Сучасна українська філософія: традиції тенденції, інновації: [збірник наукових праць] / відп. ред. А.Є. Конверський, Л.О. Шашкова. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2011. 304 с.

157. Овчаренко В. Роль естетичного ідеалу у вихованні молоді. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 1974. 165 с.
158. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
159. Опанасюк О. П. Онтологічні аспекти структури художнього образу. *Ставропігійські філософські студії. Збірник наукових праць з філософії, психології, мистецтвознавства, культурології, педагогіки та філософії освіти*. 2008. № 1. С. 49–62.
160. Опанасюк О. П. Структурна феноменологія і типологія форм художнього образу: авто- реф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук спец. 17.00.01 – теорія та історія культури. Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2005. 20 с.
161. Освітні технології / За заг. ред. О. М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2002. С. 25–45.
162. Особистість у дискурсі саморозгортання інформаційної цивілізації: монографія / колектив авторів; редкол.: В. П. Бех (голова), Г. О. Нестеренко (заступник голови); Мін-во освіти і науки, молоді і спорту, НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова., 2012. 786 с.
163. Остроменська В. Д. Сприйняття музики як педагогічна проблема. Київ : Музична Україна, 1975. 286 с.
164. Отич О.М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. Мистецтво та освіта. 2008. №2. С. 13–20.
165. Отич О. Сутність та складові художньо-естетичної культури особистості. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 47.
166. Павлинська-Клеймьонова Н. Основи інтонаційної природи музики: сутність, науково-теоретичні зв'язки. *Молодь і ринок*. 2021. №5/184. С. 137–142

167. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін у системі педагогічної освіти. Херсон: ХДП, 1995. 104 с.
168. Падалка Г. Активізація музичного навчання в процесі залучення студентів до естетичної оцінної діяльності // Теоретичні та практичні питання культурології : Зб. статей. Ч. 2. Київ : Логос, 1997. С. 4.
169. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ : «Музична Україна», 1982. 144 с.
170. Петренко О. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7. С. 6–16.
171. Петриковська О. Феноменологія і філософська антропологія. *Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології*. 2009. Вип. 14. С. 48–58.
172. Підмазін С. Технологія особистісно орієнтовного уроку. *Завуч*. 2001. № 20–21. С. 29–31.
173. Пономарьов О., Черемський М. Творчість як важлива умова становлення особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 1. С. 56–67
174. Попович М. В. Культура в розмаїтості понять, явищ і схем поступу // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2009. Т. 5 : Кон – Кю. С. 477. 560 с.
175. Предборська І. М. Мінливість, соціум, людина: монографія. Суми : Видавництво «Слобожанщина», 1995. 136 с.
176. Прокопенко Л. М. Сімейне виховання. Підлітки. Київ : Радянська школа, 1981. 537 с.
177. Пролєєв С. Піфагореїзм // Філософський енциклопедичний словник / Ред. В. Шинкарук. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 751 с.

178. Психологічний аспект художньої творчості. *Науковий вісник ТНПУ ім. В.Гнатюка*. 2007. Вип. 14. С. 16-18.
179. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. Київ : Вища школа, 1982. 214 с.
180. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посіб. / ред. В. М. Доній [та ін.]. Київ : ІЗМН, 1996. 792 с.
181. Психологія творчості : Конспект лекцій / Укладач О.А.Кривопишина. Суми : Вид-во СумДУ, 2009. 81 с.
182. Рабле Ф. Гаргантюа і Пантагрюель. Київ : Веселка. 1984. 223 с.
183. Радченко С. І. Естетичний зміст ціннісних настанов особистості. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Дніпропетровськ, 1986. 174 с.
184. Ревенко І. Художнє мислення як основа художньо-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40(3). С. 24–30.
185. Рожко І. Емоції в музично-мнемічній діяльності молодших школярів. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. №2(5). С. 52–58.
186. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
187. Ростовський О. Я. Методика викладання музики. Тернопіль : Навч. кн., 2001. 216 с.
188. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 328 с.
189. Рубінштейн Сергій Леонідович: До 100-ліття з дня народження / Уклад О. Ноткіна. Одеса, 1989. 10 с.
190. Рубінштейн С. Л. Принцип творчої самодіяльності. До філософських основ сучасної педагогіки. Вчені записки вищої школи м. Одеси. Т. 2. Одеса, 1922. С. 148-154.
191. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
192. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 303 с.

193. Руссо Жан-Жак. Про суспільну угоду, або принципи політичного права. Переклад з французької та коментарі: О. Хома. Київ : Port-Royal, 2001. 349 с.
194. Савченко О. Я. Особистісно орієнтовне спілкування. Навчання і виховання учнів 3 класу. Київ : Поч. школа. 2004. С. 12-18.
195. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. 2-ге вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2009. 360 с.
196. Салій В. Сутність художнього образу та особливості його прояву в музичному мистецтві. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2013. № 5. С. 126–133.
197. Самойленко О. Психологія мистецтва. Сучасні музикознавчі проєкції. Київ : Гельветика, 2020. 236 с.
198. Святий Августин. Сповідь. Харків : Фоліо, 2012. 346 с.
199. Семенов А. М. Досконалість як форма доброчесного життя людини в гуманістичній філософії XIV-XVI століть: дис... канд. філос. наук: 09.00.05 – етика. Львівський держ. ун-т ім. І.Франка. Львів, 1998. 190 с.
200. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2007. 400 с.
201. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
202. Смірнова І. Розвиток особистості в системі соціальних спільнот: загальне в індивідуальному. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Юридичні науки. 2017. № 861. С. 202–207.
203. Сморгж Л.О. Естетика: навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 334 с.
204. Соболевська О. Мистецтво і феноменологія: точки перетину. *Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології*. 2009. Вип.14. С.68–77.
205. Столяренко О., Столяренко О. Антропологічні детермінанти гуманістичних концепцій виховання. *Педагогіка безпеки*. 2020. Том 5. № 1. С. 1–8.

206. Субота М. Сприйняття музики як психологічної категорії. *Актуальні проблеми психології*. Т.7. Вип. 37. С. 167–176.
207. Сун Яньін. Музична освіта в Китайській народній республіці в другій половині XX ст. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка : збірник наукових праць ЛНМА імені М. В. Лисенка*. 2014. Вип. 32. С. 71–80.
208. Сухомлинський В. Значення естетичного почуття в моральному житті юнаків та дівчат // *Вибрані твори в 5 т.* Київ : Радянська школа, 1976. Т.1. С. 388–392.
209. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори : в 5 т.* Київ : «Рад. школа», 1977. Т. 5. 1977. 639 с.
210. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори : в 5 т.* Київ : «Рад. школа», 1977. Т. 3 : Народження громадянина. 1977. 670 с.
211. Сюта Б. О. Музика // *Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України,* 2019. Режим доступу : https://esu.com.ua/search_articles.php?id=69310
212. Тавровецька Н. І. Становлення естетичних почуттів у процесі трансформації Я-образу особистості: монографія. Херсон : Вишемирський В. С., 2010. 188 с.
213. Татенко В. Психологія в суб'єктному вимірі: Монографія. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.
214. Тейяр де Шарден П. Феномен Людини / Навчальні матеріали онлайн. Режим доступу : https://pidru4niki.com/13820328/filosofiya/pyer_teyyar_sharden_fenomen_lyudini
215. Тернопільська В. І. Теоретичний аспект феномену «естетичні почуття». *Наукове електронне видання «Освітологічний дискурс»*. Вип. 3(7). 2014. Режим доступу : <http://www.od.kubg.edu.ua>.

216. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психологопедагогічного супроводу: Монографія. Кривий Ріг : Тов ВВП «Інтерсервіс», 2014. 309 с.
217. Тома Аквінський // Українська мала енциклопедія : 16 кн. : у 8 т. / проф. Є. Онацький. Буенос-Айрес, 1966. Т. 8, кн. XV : Літери Ст–Уц. С. 1911.
218. Ушинський К. Д. *Вибрані педагогічні твори*. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 2. 350 с.
219. Фартінг С. Історія мистецтва від найдавніших часів до сьогодення / За загальною редакцією Стівена Фартінга; пер. з англ. А. Пітик, К. Грицайчук, Ю. Єфремов, Ю. Сироїд, О. Ларікова. Харків : Віват, 2019. 576 с.
220. Федорченко Н. В. Естетичні переживання: моделі наративної інтерпретації: монографія. Київ : Міленіум, 2016. 152 с.
221. Фейєрбах Л. Юридична енциклопедія : [у 6 т.] / ред. кол.: Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. Т. 6 : Т – Я. С. 261.
222. Холоденко В. Творчий потенціал особистості: зміст, структура та передумови успішної реалізації у мистецькій освіті. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2019. Вип. 26. С. 22–28.
223. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
224. Чекан Ю. І. Інтонанційний образ світу: монографія. Київ : Логос, 2009. 227 с.
225. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи. *Рідна школа*. 2000. №9. С. 25–26.
226. Чжан Гуй. Музично-естетична культура підлітків: сутність поняття. *Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти: матеріали III Міжнар. наук.-прак. онлайн-конф. (м. Умань, 19–20 квітня 2022 року)*. Умань, 2022. С. 63–65.
227. Чжан Гуй. Принципи естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 244–247.

228. Чжан Гуй. Проблема розвитку знань про людину в системі наукового та гуманітарного знання. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали IX Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав, 27-28 квітня 2022 року)*. Переяслав, 2022. С. 153–155.
229. Шагар В. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 670 с.
230. Шарапа Л. І. Активність особистості // Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2019. Режим доступу : https://esu.com.ua/search_articles.php?id=69310
231. Швецова-Водка Г. Учення про ноосферу як підстава розвитку ноокомунікології. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2018. Вип. 2. С. 10–23.
232. Шейко В. М., Богуцький Ю. П. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX - початок XXI ст.): Монографія. Київ : Генеза, 2005. 592 с.
233. Шиллер Ф. Естетика. Київ : Мистецтво, 1974. 360 с.
234. Шиманська І. Ф. Леся Українка про освіту та виховання. Київ : Радянська школа, 1973. 112 с.
235. Штих І. І. Спрямованість особистості як фактор розвитку психічних станів учнів. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 7, вип. 36. С. 482–490.
236. Шульгіна В. Д., Рябінко С. М. Творча діяльність особистості у системі мистецької освіти України: європейський контекст. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв / Мистецтвознавство*. 2017. №1. С. 80–85.
237. Шумка М., Гурик М. Екзистенційна діалектика Скорена К'єркегора. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філософія*. 2010. Вип. 7. С. 165–173.

238. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: автореф. дис. ...д-ра пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київський університет ім. Т. Шевченка. Київ, 1996. 43 с.
239. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
240. Якиманська І. Особистісно орієнтована система навчання. *Завуч*. 1999. №7. С. 22.
241. Якимчук С. Методика музичного виховання: навчальний посібник. Рівне : РДГІМ, 2003. 160 с.
242. Яновський М. Психологічний вплив мистецтва на людину. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 4. С. 19–22.
243. Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*. 2014. С. 69–74.
244. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2015. 40 с.
245. Barron F. Creative person and creative process. 1976. Vol.10. № 3.P. 165–169.
246. Betts P. Toward how to add an aesthetic image to mathematics education. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. 2005. Issue 4 (13). P. 65-87.
247. Braden G. Petrarchan Love and the Continental Renaissance. New Haven (Conn.) : Yale University Press, 1999. XV, 198 p.
248. Braun G. Grundlagen der visuellen Kommunikation (основи візуальної комунікації). Munchen : Bruckmann, 1987. 190 с.
249. Cattell R. B. Theory of fluid and cristallized intelligence: A critical experiment. *Journal Educational Psychology*. 1963. Vol. 54. P. 1-22.
250. Cole M. Cultural Psychology: A Once and Future Discipline. Cambridge University Press, 1995. 416 p.

251. Crain W. *Theories of Development: Concepts and Applications*. Pearson, 2010. 432 p.
252. Deutsch M. *Conflict. Productive and Destructive: Experimental Social Psychology*. Prague, 1969. 163 p.
253. Guilford J. P. *The nature of human intelligence*. N. Y. : Mc-Gaw Hill, 1967. 538 p.
254. Guilford J. P. *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa : PWN, 1978. 995 s.
255. Guilford J. P. *New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems*. Los Angeles, 1958. 231 p.
256. Hogarth W. *The Analysis of Beauty*. London: Printed by John Reeves for the Author, 1753. Date Deposited: 20 Jul 2010. P. 3-196.
257. Kivy P. *Introduction to Philosophy of Music*. Oxford : OUP, 2002. 304 p.
258. Lau F. *Music in China. Experiencing Music. Expressing Culture*. New York : Oxford University Press, 2008. 182 p.
259. Martin Cr. G. *Discovering the east of China: Chinese music in Elementary School*. 2019. Режим доступа : <https://folkways.si.edu/discovering-east-china-elementary-school/lullaby-vocal-outdoor-solo-programmatic/music/tools-for-teaching/smithsonian>
260. Mednick S. A. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*. 1962. Vol. 6. P. 220–232.
261. Miller G., Galanter E., Pribram K. *Plans and the structure of behavior*. New York : Martino Fine Books, 2013. 238 p.
262. Punch, B.S. *The Psychology of Art Appreciation*. Copenhagen, 1997. V. XII. 312 p.
263. Reimer B. A. *Philosophy of music Education*. New-Jersey, 1970. 137 p.
264. Reis S. M. *Curriculum compacting: A process for modifying curriculum for high ability students* [text] / S. M. Reis, D. E. Burns, J. S. Renzulli. Storrs, CT : National Research Center for Gifted and Talented. 1992. P.214-242.

265. Renzulli J. S. The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield, conn. : Creative loaming press, 1977. 168 p.
266. Rogers C. A way of being. Boston : Houghton Mifflinco, 1980. 266 p.
267. Scruton R. The aesthetics of music. New-York : Clarendon Press, 1999. 552 p.
268. Song A. An, Gerald O. Kulm, Tingting Ma. The Effects of a Music Composition Activity on Chinese Students' Attitudes and Beliefs towards Mathematics: An Exploratory Study. *Journal of Mathematics Education*. 2008. Vol. 1. № 1. P. 96-113.
269. Stain B.S. Memory and Creativity: Handbook of Creativity. Ed. of J. A. Glover and other. N.Y. and London : Plenum Press, 1988. 340 p.
270. Sternberg R. General intellectual ability *II* Human abilities by R. Sternberg. 1985. P. 5-31.
271. Taylor C. W. Various Approaches to and Definitions of Creativity. The Nature of Creativity. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1988. P. 99–124.
272. Torrance E. P. Guiding creative talent - Englewood Cloffs. N. Y. : Prentice-Hall, 1962. 292 p.
273. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity. Buffalo N.Y. : Creative Education Foundation, 1979. 260 p.
274. Wai-Chung Ho. Popular Music, Cultural Politics and Music Education in China. London, New York : Routledge, 2017. 197 p.
275. Wollach M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction. *Journal of Personality*. 1965. № 33. P.348–369.
276. Zhang Gui. Criteria and levels of aesthetic development students of children's music school. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Вип. 52. С. 232–236.
277. Zhang Gui. Introduction of personally-oriented technology in the educational environment of children's music school as a pedagogical condition of esthets. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. С. 183–186.

278. Zhang Gui. Theoretical and methodological basis of the aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. 2022. № 2. C. 226-231.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Я і світ»

1. Що ти вважаєш красивим у навколишньому світі?

Вибери із запропонованого: дерева, квіти, тварини, метелик, лебідь, сонце, місяць, веселка, крапля, ранок, листопад, мама, тато, дружба, кохання, картини, музика.

2. Як ти розумієш, що таке краса?

Краса – це ... (закінчи речення).

3. Що гарного ти можеш згадати в тій порі року, коли ти народився (зима, весна, літо, осінь)?

Вибери та підкресли ту пору року, коли ти народився, перелічи, що робить її гарною.

4. Які основні засоби виразності в музичному, образотворчому, хореографічному мистецтві ти знаєш?

Додаток Б

Тест з виявлення рівня естетичного розвитку молодших школярів

1) Чи подобається тобі відвідувати театри, музеї, виставки, концерти, балет?

- А) Так, завжди із задоволенням
- Б) Подобається відвідувати, щось одне
- В) Іноді відвідую, якщо хочеться
- Г) Ні, мені це не цікаво

2) Чи займаєшся ти якимось видом мистецтва? (спів, танці, образотворче мистецтво, театральне, бойове та інші)

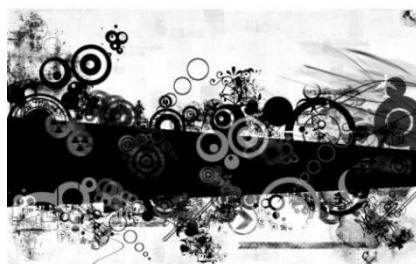
- А) Так
- Б) Відвідую не регулярно
- В) Ні, але дуже хотілося б
- Г) Ні, не планую

3) Який малюнок тобі подобається більше за все?

А) Б)



В)



4) Чи подобається тобі вслухатися в звуки природи: спів птахів, шум листя, дзюрчання струмка тощо?

- А) Так
- Б) Не замислювався про це
- В) Ні, мене це не приваблює
- Г) Іноді так буває

5) Чи можеш ти розглядати картину, милуватися природою, зеленим листком, травинкою, квіткою тощо?

- А) Так
- Б) Не замислювався про це
- В) Ні, мене це не приваблює
- Г) Іноді так буває

6) Твоя дія, якщо тобі потрібно викинути папірець (фантик тощо), але поблизу немає урни?

- А) Викину на дорогу
- Б) Постараюсь знайти по дорозі урну, якщо не знайдеться, то викину на дорогу.
- В) Не викину на дорогу в будь-якому випадку, якщо потрібно донесу до дому

Г) Можу викинути на дорогу, але від цього мені стає соромно

7) Яка героїня мультфільму найкрасивіша, на твій погляд?



Б)





В)



Г)



Д)



Е)



Ж)

З)



8) Яка музика з перелічених тобі більше подобається?

А) Класична, народна, розслаблююча, спокійна, не дуже гучна

Б) Сучасна, ритмічна, заводна, що слухають усі

В) Рок, реп тощо

9) Яке зображення тебе приваблює найбільше?

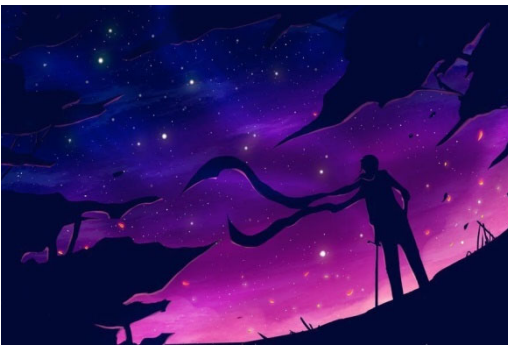
А)



Б)



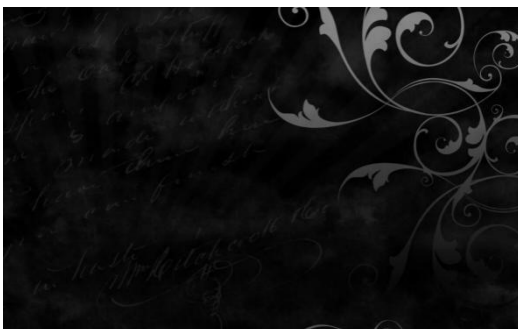
В)



Г)



Д)



Е)



10) Чи намагаєшся ти щодня виглядати чисто, охайно та красиво?

А) Так намагаюся, можу встати раніше заради цього

Б) Намагаюся, іноді не виходить

В) Особливо не замислююсь про це

Підведення підсумків: Результат тесту виявляється шляхом підрахування балів за кожну відповідь, на кожне запитання школяр може вибрати лише один варіант відповіді.

Таблиця балів:

Порядковий номер запитання	4 бали за відповідь:	2 бали за відповідь:	0 балів за відповідь:
1	А	Б В	Г
2	А	Б В	Г
3	Б	А	В
4	А	Б Г	В
5	А	Б Г	В
6	В	Б Г	А
7	Б Ж З	А Е	В Г Д
8	А	Б	В
9	А Б	Г Д	В Е
10	А	Б	В

0–8 балів – низький рівень

10–32 – середній рівень

34–40 – високий рівень

Тестові бали переводяться до загального балу когнітивно-діяльнісного критерію, відповідно до характеристики рівнів естетичного розвитку:

Високий рівень (4 бали) – 36-40 тестових балів

Достатній рівень (3 бали) – 12-35 тестових бали

Середній рівень (2 бали) – 6-11 тестових бали

Низький рівень (0-1 бал) – 0-5 тестових бали.

Додаток В
Навчально-тематичний план
студії музично-естетичного розвитку «Алегро»

№	Теми	Кількість годин	
		Теоретичні	Практичні
1.	Розділ I Естетика		
1.1.	Основні категорії естетики	4	-
1.2.	Основні моральні вчення (Буддизм, Християнство, мусульманська моральна традиція)	4	-
1.3.	Моральні проблеми сучасності	4	-
1.4.	Мистецтво як естетичний феномен	4	-
1.5.	Музична естетика епохи Античності	4	-
1.6.	Музична естетика епохи Середньовіччя	4	-
1.7.	Музична естетика епохи Класицизму	4	-
1.8.	Музична естетика епохи Романтизму	4	-
1.9.	Українська музична естетика XIX-XX століття	4	-
1.10.	Музична естетика євразійців	4	-
Разом за розділом		40	-
2.	Розділ II Теорія фортепіанного виконавства		
2.1.	Передумови формування клавірної культури. Найважливіші клавірні школи 16–17 ст. (Іспанія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Чехія, Англія).	2	-
2.2.	Клавірна творчість Й. С. Баха та Г. Ф. Генделя.	2	-

2.3.	Фортепіанна творчість Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. ван Бетховена. Стил, особливості письма, інтерпретація творів.	2	-
2.4.	Фортепіанна культура Західної Європи кінця 18 – поч. 19 ст. Лондонська школа. М. Клементі та його учні. Віденська школа.	2	-
2.5.	Західноєвропейське фортепіанне мистецтво періоду романтизму. К. Вебер, Ф. Шуберт, Ф. Мендельсон – представники раннього романтичного фортепіанного стилю. Фортепіанна та педагогічна діяльність Ф. Шопена. Стил і жанри творчості, особливості інтерпретації.	2	-
Разом за розділом		10	-
3.	Розділ III Мистецтво фортепіанного виконавства		
3.1.	Робота над творами класичних композиторів	-	22
3.2.	Робота над творами сучасних композиторів	-	22
3.3.	Робота над творами українських композиторів	-	22
3.4.	Робота над творами євразійських композиторів	-	22
Разом за розділом		-	88
Разом		50	88
		138	

Додаток Д

Орієнтовний репертуарний список творів для виконання

Поліфонічні твори:

1. Бах - Бузоні Органні хоральні прелюдії (мі-бемоль мажор, соль мажор, соль мінор).
2. Бах – Кабалевський Маленькі органні прелюдії та фуги (до мажор, ре мажор, мі мінор).
3. Бах Й.-С. 2-х голосні інвенції (фа мажор, соль мажор, ре мінор).
4. Бах Й.-С. 3-х голосні інвенції (ля мінор, мі мінор, сі мінор, ля мажор).

Крупна форма:

1. Бетховен Л. Сонати (ля мажор (тв.2), мі-бемоль мажор (тв.4), до мінор (тв.10), мі мінор (тв.90)).
2. Бетховен Л. Шість варіацій (ре мажор (тв.76)).
3. Бортнянський Д. Соната фа мажор.
4. Гайдн Й. Варіації (“Вчитель та учень”) для ф-но в 4 руки (фа мажор).
5. Гайдн Й. Сонати – № 34 (мі мінор), № 36 (до-дієз мажор, № 37 (ре мажор), № 44 (соль мінор), № 50 (до мажор).
6. Моцарт В.А. Рондо ре мажор KV 485.
7. Моцарт В.А. Сонати (до мажор KV 272, фа мажор KV 280, соль мажор KV 283, ля мінор KV 310).
8. Моцарт В.А. Фантазії (до мінор KV 475, ре мінор KV 397).
9. Шамо Ю. Соната № 3.
- 10.Шуберт Ф. Сонати (ля мінор DV 537, ля мажор DV 664).
- 11.Шукайло Л. Соната № 2 ля мінор.
- 12.Шуман Р. Сонати (фа-дієз мінор №1, тв.11, соль мінор №2, тв.22).

Цикли:

1. Шуман Р. „Лісові сцени”.
2. Дебюсі К. „Дитячий куточок”.
3. Задерацький В. „Порцелянові чашки”.
4. Шамо І. „Картинки російських живописців”

5. Скорик М. Партита № 5.
6. Пуленк Ф. „Прогулки”.
7. Лисенко В. „Українська сюїта у формі старовинних танців на основі український народних пісень”.

П'єси простих форм:

1. Бах-Бузоні Органна хоральна прелюдія (фа мінор BWV 639).
2. Брамс Й. Вальси (тв.37).
3. Дакен Л.-К. „Зозуля”.
4. Кабалевський Д. Тв. 38. Прелюдії № 1, 5, 8, 18, 20.
5. Куперен Ф. „Єдина”, „В'язальниці”, „Мошка”.
6. Ліст Ф. „Втіхи” (1-6).
7. Лятошинський Б. П'ять прелюдій (ор. 44).
8. Рахманінов С. Прелюдії – № 2 (ор. 3), № 10 (ор. 23).
9. Сокальський В. „З минулого”.
10. Шамо І. Дванадцять прелюдій (№ 1, 4, 5).
11. Шопен Ф. Тв. 28. Прелюдії (№ 1-4, 7, 9, 20).
12. Шостакович Д. Три фантастичних танці.
13. Шуберт Ф. Музичні моменти тв. 94 № 3, 5.

Додаток Е

Музична година «Музика ранку»

Мета: розвиток емоційної чуйності молодших школярів.

Завдання:

- розвиток здатності визначати емоційний зміст творів;
- розвиток здатності встановлювати зв'язок між настроєм та емоційним змістом твору мистецтва;
- розвиток здатності втілювати переживання, що виникло в процесі естетичного сприйняття, у творчому продукті;
- розширення словника дітей, за допомогою якого вони зможуть висловлюватися про почуття, настрої, виражені у творах мистецтва;
- ознайомлення з творчістю композиторів, які у своїх творах втілювали образи природи.

Обладнання: аудіо-плеєр, інтерактивна дошка, проектор, записи музичних творів: Е. Гріг «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт», Ю. Щуровський «Ранок» з сюїти «Зима»; П. Чайковський «Ранок» з «Дитячого альбому»; наочний матеріал: портрети композиторів Е. Гріга, Ю. Щуровського, П. Чайковського, презентація.

Організація музичної години

Етап музичної години	Діяльність учителя	Діяльність учнів
Організаційний	Доброго ранку! Сьогодні на занятті ми вирушимо у гості. Але до кого ж у гості нас запрошує Муза, ми дізнаємось із пісні, яку Вам необхідно уважно послухати, бо в словах	(Вітаються з педагогом. Слухають пісню А. Салогуба «Новий ранок».)

	пісні є підказка. (звучить пісня А. Салогуба «Новий ранок». Хто може припустити, яка тема нашої зустрічі? Справді, сьогодні Муза запрошує нас у Світ Мистецтва, щоб зустріти з нею народження нового дня – ранок.	– Ранок.
Основний	Діти, зараз ми послухаємо, як Петро Ілліч Чайковський у своїй п'єсі музичними засобами зобразив ранок. Який настрій, душевний стан передається у цій п'єсі? (Звучить «Ранкова молитва» П. Чайковського). Отже, який настрій, душевний стан дитини передається у цьому творі? Якими засобами музичної виразності передається цей настрій? Яка мелодія? Як вона звучить? Справді, мелодія пісенна, вона зупиняється на довгих звуках.	Слухання. Спокійний, умиротворений, світлий, безтурботний. «Ранкова молитва» світла, чиста, безхмарна. День тільки починається, на душі спокійно та радісно. Наспівна, плавна, широка, м'яка, схожа на пісню. Повторюється багато разів, немов посилюючи

	Мелодія звучить чи повторюється? Що відбувається з динамікою, як вона розвивається? Порівняйте цей твір із першим. Чим вони подібні, а чим відрізняються? Яку назву ви дали б цьому твору? Ця п'єса має назву «Ранкова молитва». Раніше день будь-якої людини, і дорослої, і дитини, починався і закінчувався зверненням до Бога. А як ви гадаєте, про що молилася дитина вранці?	емоційний стан героя п'єси – маленької дитини. Спочатку музика звучить тихо, потім голосніше, потім затихаючи і в кінці дуже тихо. Перший твір енергійний, веселий. Друге – м'яке, плавне. (Припущення дітей). У ранковій молитві дитина дякувала Богові за те, що настав новий день, і просила, щоб день його пройшов благополучно. Він молився за здоров'я рідних та близьких, і щоб він не засмучував своїх батьків.
--	---	---

	Діти, зверніть увагу на малюнок художника на слайді. Що там зображено? Як ви думаєте, чи подібні настрої музики та картини? Отже, «Ранкова молитва» Петра Ілліча Чайковського – це музика, яка відображає душевний стан людини, почуття та думки, пов’язані з її внутрішнім світом. Але є музика, яка передає настрої, пов’язані з образами природи, зовнішньою картиною світу, а також настрої, які відчуває людина, що милується природою. І саме така п’еса прозвучить у наступній частині нашої зустрічі. Ця п’еса називається «Ранок» норвезького композитора Е. Гріга з музики до драми «Пер Гюнт». П’еса «Ранок» – це музичний ліричний пейзаж,	На малюнку показано дитячу кімнату, дитина сидить біля віконця, дивиться в далечінь, думає, розмірковує, мріє. За вікном тиха, спокійна погода. Так, вони співзвучні. І музика, і картина тихі, спокійні, умиротворені.
--	--	---

	намальований музичними фарбами та звуками симфонічного оркестру. Послухайте цей твір. Який характер музики? (Звучить «Ранок» Е. Гріга). Отже, який характер музики ви почули? Яка мелодія? Звучання яких інструментів ви почули? Як розвивається музика? Чому саме такий розвиток зобразив композитор? На яке явище схоже звучання п'єси? Як Едвард Гріг показав схід сонця? Ось що сказав сам композитор про цю музику: «Це настрої ранкової природи, де, як на	Спокійний, світлий, безтурботний, добрий. Мелодія пісенного характеру. Вона звучить дуже м'яко, плавно, лагідно, ніжно, співуче. Флейта, гобой, валторна. Вона починається дуже тихо, потім поступово наростає, до музики включаються нові інструменти. Звучання стає все потужнішим і яскравішим і доходить до кульмінації. Музика ніби розвидняється, показуючи, як встає сонце.
--	--	---

	мене, при першому ж форте сонце проривається крізь хмари». А що далі відбувається із музикою? Діти, музика Е. Гріга, малюючи картини природи, одночасно висловлює і почуття людини, яка милується її красою. А які почуття чи душевні стани людини передаються у цій музиці? Діти, а якщо ми порівняємо «Ранкову молитву» Чайковського та «Ранок» Е. Гріга, що спільного ми відзначимо? А в чому відмінність?	Наростанням гучності звучання. Звучність поступово слабшає, стає дедалі прозорішою і тихішою. Радість настання нового дня, захоплення красою природи, душевне піднесення. І, водночас, спокій, умиротворення, любов до рідної природи. Обидва композитори звертаються до образів природи, розповідають про думки і почуття людей, які милуються її красою. У музиці обох композиторів відчувається гармонія між світом природи та світом людей.
--	--	--

	Діти, згадайте знайомий музичний твір, в якому композитор так само намалював картину ранку, настання нового дня (звучить п'єса Ю. Щуровського «Ранок» з сюїти «Зима») Хто може припустити, хто написав цей твір? Порівняйте основну мелодію Мусоргського із мелодією п'єси «Ранок» Е. Грига. Що з-поміж них спільного? Як бачимо, кожен композитор по-своєму зобразив музику ранку.	Музика Чайковського більше виражає душевний стан дитини вранці, а музика Е. Грига малює картину ранкової природи і висловлює ставлення людини до неї. Слухання Припущенн дітей. Юрій Щуровський. Обидві мелодії звучать плавно, як пісня, протяжно, м'яко, повторюючись кілька разів з динамічним наростанням.
Підведення підсумків	Отже, ми з вами познайомилися сьогодні з музикою ранку у творчості різних композиторів. І музика ця передавала не тільки фарби світанку, а й ті душевні настрої, які виникали побачивши сонце,	Відповіді учнів.

	що сходить. Кожен композитор користувався своєю музичною мовою, яка не потребує перекладу. А які твори особливо сподобалися та запам'яталися вам? Діти, вдома намалюйте ілюстрації до творів, які сподобалися. І ті образи, які ви побачили, слухаючи музику, передайте у своїх малюнках. Дякую, що прийшли на нашу зустріч. Нехай ваш ранок завжди буде добрим.	
--	--	--

Додаток Ж

Музична година «Веселі ноти»

Мета: розвиток емоційної чуйності, естетичних почуттів та естетичної емпатії.

Завдання:

- розвиток здатності встановлювати зв'язок між настроєм та емоційним змістом твору мистецтва;
- розвиток здатності втілювати переживання, що виникло в процесі естетичного сприйняття, у творчому продукті;
- розвиток уміння втілювати переживання, що виникли у процесі сприйняття музики, у слові, лінії, пісні.

Обладнання: аудіо-плеєр, інтерактивна дошка, проектор, записи музичних творів: Й. Бах «Жарт», А. Дворжак «Гумореска», Ф.Шопен «Скерцо»; наочний матеріал: портрети композиторів Й. Баха, А. Дворжака, Ф.Шопена, презентація.

Організація музичної години

Етап музичної години	Діяльність учителя	Діяльність учнів
Організаційний	Давайте привітаємо один одного посмішкою	Посміхаються один одному
Актуалізація опорних знань	У людини може бути різний настрій: іноді їй сумно, а іноді навпаки хочеться пожартувати, повеселитися. Жарт може бути різним – добродушним, безневинним або задиристим, єхидним, глузливым. Напевне вам знайомий музичний твір	

	під назвою «Жарт». Пам'ятаєте, хто є композитором цього твору? Яка ця музика за настроєм? (Виконується п'єса.)	Йоган Себастьян Бах Весела, добродушна, жартівлива.
Визначення теми музичної години	Як ви вважаєте, навіщо я вас питала про цей музичний твір? Тоді послухайте твір і перевірте, чи це так (звучить «Гумореска» А. Дворжака).	Сьогодні ми слухатимемо та обговорюватимемо музичний твір «Жарт» іншого композитора. Слухають.
Основний етап	Давайте порівняємо її з «Жартом» Й. Баха. Як ви ще можете охарактеризувати її? Звучить фрагмент Характер музики якось змінюється протягом твору? У якій частині? Як саме? Звучить середня частина.	У цій музиці відчувається не такий добродушний гумор, як у «Жарті» Й. Баха. У ній чути глузування, дражливі інтонації. Музика весела, задерикувата, грайлива, жвава, але водночас і дратівлива. Вона уривчаста, колюча, глузлива. У ній чути несподівані акценти, уповільнення. Так. В середній. Музика стає трохи сумною.

	Так, плавна, співуча мелодія середньої частини звучить трохи жалібно, скривджено. Прислухайтеся, піддражнюючі інтонації не зникають, а продовжують виникати, ніби розмовляють із жалібною мелодією, продовжують її задирати, ображати, передражнювати – різкі, уривчасті. У музиці відчутний діалог сумних, скривджених інтонацій, та подразнюючих. (Звучить фрагмент.) Як ви можете охарактеризувати музику наприкінці п'єси? (Звучить фрагмент) Зараз ви почуєте ще одну п'єсу, та скажете, яка це музика – добродушна чи не дуже. (Звучить запис.) А чи змінюється характер музики? Мелодія середньої частини надзвичайно красива: дуже добра, мрійлива, схвильована, сумна. Вона ніби розквітає та переливається різнокольоровими фарбами.	Наприкінці п'єси музика ніби розчиняється, зникає, звучить легко, польотно. Музика сердита, що мчить, колюча, гостра, фантастична. Так, в середині твору музика звучить дуже гарно та ніжно.
--	--	---

	Але знову налітають злі сили і змітають, руйнують цю красу, насміхаються з неї. (Звучить «Скерцо».) Порівняємо ще дві п'єси з однаковою назвою. Одна – сучасного українського композитора Віталія Кирейка, інша – польського композитора Фредеріка Шопена. Який характер цих п'єс? (Звучать два «Скерцо»)	Перша бешкетна, а друга добра, ніжна. У п'єсі В. Кирейка чути то обережні, вкрадливі інтонації, то жорсткі, сердиті. Жорсткі, тверді інтонації ніби відлякують м'які, які немов підкрадаються тишком-нишком, лащачись. Підкрадливі звуки знову тихенько, але настирливо й уперто продовжують своє кривляння, насмішку, пустоту, поки в кінці їх, як настирливу муху, не пригорнув жорсткий акорд. (П'єса звучить повторно.) А «Скерцо» Ф. Шопена має добродушну, м'яку, витончену, жартівливу
--	---	--

		мелодію. Мелодія легко підстрибує, пурхає – грайлива, граціозна. У середній частині музика співочіша і ласкавіша. У крайніх частинах п'єси звуки будуть гострими, короткими, а в середній – більш плавними, розгонистими. Показують рухами характер музики. Танцюють.
	Давайте рухами рук покажемо, як змінюється характер музики. Пропоную тепер потанцювати під цю музику. Ось бачите, як по-різному можна висловити у музиці жартівливий настрій. Жарт буває безневинним, добродушним, легким або глузливим, бешкетним. Сум та радість у музиці, як і в житті, мають різні відтінки настроїв. Який у вас зараз настрій? Пропоную втілити наше позитивне переживання. Як ми з вами це сьогодні зробимо?	Веселий. Заспіваємо, затанцюємо (співають, танцюють) Всі вони називаються «Жарт»

	Скажіть мені, будь ласка, а як, на вашу думку, називаються прослухані нами сьогодні твори? Ви маєте рацію. Однак одна п'єса називається «Жарт» Й. Баха. Жарт (від слова жартувати) – це п'єса жартівливого характеру, п'єса з гумором, тобто жарт. А інші дві п'єси мають назву «Скерцо». Скерцо у перекладі з італійської мови означає «жарт». Бачите, скільки різних назв п'єс означають приблизно те саме: «Жарт», «Скерцо», «Гумореска».	
Підсумок музичної години	Як інакше можна назвати твір-жарт? Чим відрізняється характер «Жарту» Баха від «Скерцо» В. Кирейка? Чим відрізняється «Скерцо» А. Дворжака за характером? Що ви дізналися на сьогоднішній зустрічі?	Гумореска, скерцо. Вони різні за характером: перша – добродушна, друга – глузлива. Перша бешкетна, а друга добра, ніжна. Сум та радість у музиці, як і в житті, мають різні відтінки настроїв.

Додаток 3

Музична година «Музична казка»

Мета: розвиток в учнів здатності до естетичного сприйняття.

Завдання:

- розвиток ціннісно-смислового сприйняття та розуміння музичних творів;
- розвиток здатності давати естетичні оцінки та висловлювати естетичні судження;
- розвиток здатності виділяти ідею-задум музичного твору;
- розширення словника дітей, за допомогою якого вони можуть виражати своє естетичне сприйняття музичних творів;
- розвиток уміння втілювати переживання, що виникли у процесі сприйняття музичного твору, у слові, русі.

Обладнання: аудіо-плеєр, інтерактивна дошка, проектор, запис музичного твору «Затонулий собор» К. Дебюссі; наочний матеріал: портрет композитора К. Дебюссі.

Організація музичної години

Етап музичної години	Діяльність учителя	Діяльність учнів
Організаційний	Давайте привітаємо один одного посмішкою	Посміхаються один одному
Основний	Як ви думаєте, а чи може композитор за допомогою музики розповісти казку? Яка тема нашої зустрічі, здогадуєтеся? Зараз ми послухаємо музичний твір, автором якого є	Ні. Музична казка.

	французький композитор-експресіоніст Клод Дебюссі. Яке завдання перед собою поставимо на час слухання? Слухання: «Затонулий собор» К. Дебюссі. Яка музика за характером? Так, музика звучить загадково, чарівно, ніби все завмерло, всі заснули. Мелодія створює характер заціпеніння, загадковості. А що ви можете сказати про мелодію? Ви сказали, що музика казкова. А давайте ми з вами подумаємо, яка казка підійшла б до цієї музики чи навпаки?	Визначити настрій та характер музичного твору. Слухають музику. Таємнича, похмура, загадкова, казкова, чарівна, темна, застигла, тиха, повільна. Мелодія на цьому похмурому, сонному чарівному тлі звучить сумно, тужливо, іноді з деяким хвилюванням І знову все завмирає, залишається без руху, стихає. Казка про сплячу красуню. Вигадують казку. Принцеса, уколовши
--	--	---

	А може, ми зможемо вигадати власну казку, щоб висловити нашу думку? З якого циклу ця п'єса? Яку картинку оживив Дебюссі? Який він? А чому ви так вважаєте? Як музика розповіла про це?	палець веретеном, заснула на багато-багато років. Її зачарувала зла чарівниця. Але добрій чарівниці вдалося пом'якшити чаклунство, і вона передбачила, що принцеса прокинеться, коли її полюбить прекрасний принц. Разом з принцесою заснули всі, хто був у замку на балу. Замок поринув у заціпеніння, заріс, затягнувся павутинням, пилом, все завмерло на сотні років... З циклу «24 прелюдії». Замок, собор. У нього кам'яні товсті стіни, високі башти, химерні, подовженої форми вікна з різьбленими ґратами. Він суворий, міцний. Без допомоги слів п'єса дуже виразно зображує картину похмурого, суворого старовинного замку, і ми відчуваємо
--	---	--

		якийсь незвичайний дух таємничості, старовини. Немов замок видніється в тумані, оточений ореолом загадковості, чаклунства.
	Назва твору – «Затонулий собор». Ця прелюдія відноситься до творів композитора, що мають літературне джерело. Цю прелюдію було створено під враженням митця від давнього бретонського переказу про місто Іс, яке поглинуло море, проте, за розповідями рибалок, інколи на світанку воно піднімається над хвилями під далекий передзвін. Тракткування цього сюжету у К. Дебюссі позбавлено релігійного, містичного та романтичного відтінків, які притаманні даному літературному джерелу. У цьому випадку композитор звертається швидше до епічного начала, що яскраво втілюється у творі	

	неквапливим, спокійним характером розвитку, використанням стильових рис, характерних для середньовічної музики, як-от: розмірений рух паралельними співзвуччями в натуральних ладах, що притаманні старовинним духовним чи народним наспівам.	
Підсумок музичної години	Що нового ви дізналися на нашій зустрічі сьогодні? Що вам сподобалось?	Ми дізналися про те, що музика без допомоги слів може зображати якусь картину. Сподобався музичний твір, який ми слухали.

Додаток К

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Zhang Gui. Introduction of personally-oriented technology in the educational environment of children's music school as a pedagogical condition of esthetics. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. С. 183–186.
2. Zhang Gui. Criteria and levels of aesthetic development students of children's music school. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Вип. 52. С. 232–236..
3. Чжан Гуй. Принципи естетичного розвитку старшокласників в умовах дитячої музичної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. С. 244–247.

Стаття у закордонному виданні

4. Zhang Gui. Theoretical and methodological basis of the aesthetic development of high school students in the conditions of a children's music school. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. 2022. № 2. С. 226-231.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Чжан Гуй. Проблема розвитку знань про людину в системі наукового та гуманітарного знання. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали IX Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав, 27-28 квітня 2022 року)*. Переяслав, 2022. С. 153–155.
6. Чжан Гуй. Музично-естетична культура підлітків: сутність поняття. *Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти:*

матеріали III Міжнар. наук.-прак. онлайн-конф. (м. Умань, 19–20 квітня 2022 року). Умань, 2022. С. 63–65.

Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні положення та висновки дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Суми, 2021-2022 рр.) і були презентовані на наукових конференціях, зокрема, *міжнародних*: «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2022 р.), «Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2022), «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 2022), «Scientific and technological revolution of the XXI century '2022» (Німеччина, 2022).