

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ХУ ТІНТІН

УДК 378.016:780.616.432]:[7:17.022.1:008](043.3)

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АКСІОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

01 – Освіта/ Педагогіка
Спеціальність 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

Ху Тінтін

Науковий керівник: **Падалка Галина Микитівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ - 2023

АНОТАЦІЯ

Ху Тінтін. Формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у галузі знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. Актуальність дослідження зумовлено потребою врахування змін у духовних векторах розвитку суспільства, модернізації системи фахового навчання студентів вищих закладів освіти на основі аксіологічних засад, посиленням ролі ціннісних підходів у сучасному мистецтві. Провідні засади розвитку художньої культури, такі як динамізм, нівелювання диктату норми визначають своєчасність теми дослідження. Крім того, звертання до дослідження ціннісних векторів фахової підготовки педагогів-музикантів зумовлено необхідністю радикального зменшення ролі інформативного спрямування навчання у змісті сучасної освіти.

Вирішення ключової проблеми нашого дослідження спирається на сучасні досягнення філософії щодо типологізації цінностей (В. Андрущенко, С. Квіт, В. Шохін та ін.), соціології щодо вивчення ціннісних пріоритетів молодів в галузі мистецтва (А. Гофман, В. Гриценко, І. Громов та ін.), психології щодо визнання цінностей як суттєвого резерву становлення особистості (І. Бех, М. Боришевський, А. Брудний та ін.), мистецтвознавства щодо сутності ціннісних вимірів у розвитку художніх напрямів, стилів, жанрів (М. Давидов,

О. Козаренко, Г. Коломієць та ін.). Враховано також здобутки сучасної педагогіки мистецтва щодо ціннісного забезпечення навчання майбутніх педагогів-музикантів, що знайшли певне висвітлення у дослідженнях українських та китайських науковців (М. Демір, В. Дряпіка, Т. Кремешна, А. Линенко, О. Олексюк, М. Петренко, В. Ревенчук, Гао Цонжен, Лін Дженьган, Лю Цинган, Мінь Шаовей, У Сінмей, Ши Цзюнь-бо та ін.).

Водночас осучаснення вищої мистецької освіти вимагає розв'язання суперечностей між суспільною потребою у педагогах, спроможних впроваджувати високі мистецькі цінності в середовищі сучасної учнівської молоді, і недостатністю аксіологічного та культурологічного спрямування фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

У результаті дослідження з'ясовано сутність і зміст художньо-аксіологічної культури як професійної особистісної якості учителя музичного мистецтва, що виражає здатність до глибокого осягнення та творчого впровадження естетичних цінностей у виконавській та музично-виховній діяльності. Структурними компонентами означеного поняття визначено: мотиваційно-пізнавальний, аналітико-аргументувальний, інтерпретаційно-творчий та рефлексивно-результативний, нерозривну єдність яких зумовлено особливостями професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

З'ясовано практичні функції художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва у виконавській та педагогічній діяльності, такі як відтворення емоційно-естетичного ставлення до музичного твору, встановлення художньо-ціннісного контакту зі слухачами у процесі музичного виконавства, а також виявлення та корекцію художньо-ціннісних запитів учнівської молоді.

Виходячи з цих міркувань, в основу методики формування художньо-аксіологічної культури студентів у процесі фортепіанного навчання було покладено герменевтичний, культурологічний, професійно-діяльнісний, компетентнісний та системний підходи, що сприяють філософському обґрунтуванню ціннісних засад фортепіанної підготовки студентів, розширеному пізнанню майбутніми вчителями художніх цінностей, розвитку

здатності до засвоєння та практичного впровадження мистецьких еталонів у практику виконавської та педагогічної діяльності. Визначено принципові позиції методичного забезпечення процесу формування художньо-аксіологічної культури студентів, що стосуються спонукання студентів до вільного вибору мистецьких орієнтирів та виявлення свободи в художньо-оцінювальній діяльності; удосконалення їхньої здатності до мобільного, динамічного усвідомлення, доказової аргументації індивідуального ставлення до мистецьких явищ, а також його яскравого втілення у виконавській інтерпретації музики.

Результати дослідження включають визначення педагогічних умов, дотримання яких оптимізує процес формування художньо-аксіологічної культури і передбачає систематичне мотивування студентів у процесі фортепіанної підготовки до ціннісного осягнення мистецтва, актуалізацію аксіологічного потенціалу мистецтва в естетичній свідомості майбутніх учителів, забезпечення єдності раціональних та емоційних чинників оцінювання мистецтва та послідовну діалогізацію навчального процесу.

Запропонована методика має на меті розвиток ціннісних орієнтирів в галузі художньої культури на основі залучення студентів до аналітико-ціннісного осмислення та порівняння музичних явищ, актуалізації здатності до самостійного створення виконавської інтерпретації музики та спонукання до оцінювального самовизначення у професійній діяльності. Практичну зорієнтованість запропонованої методики визначають такі методи, прийоми і форми навчання, як проведення зі студентами спеціалізованих бесід мотиваційного характеру стосовно професійної значущості художньо-аксіологічної культури, залучення майбутніх учителів до розв'язання когнітивно-пізнавальних завдань на усвідомлення ролі естетичних ідеалів у пізнанні мистецтва та до аксіологічної систематизації музичного матеріалу. Особливого значення надається застосуванню методу аналітико - оцінювальної експертизи музичного мистецтва як дієвому засобу удосконалення вмінь його ціннісного сприйняття та виконання. Рекомендовано також широко залучати студентів до зіставлень та порівнянь у музично-стильовій сфері. Оскільки

Йдеться не тільки про художньо-естетичну, а й педагогічну спрямованість фортепіанної підготовки, у запропонованій методиці представлено методи і прийоми опанування студентами мистецтвом педагогічної аргументації художніх достоїнств і переваг музичних творів. Суттєве місце відводиться також методам моделювання та впровадження навчальних ситуацій, спрямованих на розвиток у майбутніх учителів умінь досягати художньо-оцінювального контакту з учнями. Важливого значення в запропонованій методиці надається методам самозаглиблення як засобу рефлексивного усвідомлення та проєктування індивідуального саморозвитку студентів у системі музично-виконавської та педагогічної діяльності.

Встановлено педагогічно доцільну послідовність формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання. Мотиваційно-пізнавальний етап переслідує мету активізації стабільного інтересу студентів до оцінювання в галузі мистецтва та майбутньої педагогічної діяльності, а також розширення художньої ерудиції. Аналітично-творчий етап передбачає залучення студентів до аналітично-ціннісного усвідомлення змісту музичних образів та його втілення у виконавській інтерпретації. Педагогічно-рефлексивний етап присвячено формуванню здатності студентів до формування вмінь художньо-оцінювальної діяльності у школярів і оволодіння способами художньо-педагогічної рефлексії.

Ефективність змодельованих та теоретично обґрунтованих педагогічних умов та методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва підтверджено шляхом експериментального дослідження. Зіставлення результатів констатувальної й формувальної його частин відбувалось на основі спеціально розроблених критеріїв (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) та відповідних показників, що свідчили про стабільність інтересу до оцінювальної діяльності в галузі мистецтва, широкий мистецький тезаурус, сформованість у студентів умінь втілювати індивідуальне ставлення до художніх образів в інтерпретації музики, адекватність самооцінювання виконавської та музично-виховної діяльності.

Вірогідність висновків експериментального дослідження зумовлено статистичною обробкою його результатів.

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

- здійснено науково-теоретичний та методичний аналіз проблеми аксіологічного спрямування професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі виконавського мистецтва та викладання музичних дисциплін;

- визначено сутність та зміст поняття «художньо-аксіологічна культура вчителя музичного мистецтва», виявлено структурні компоненти означеної професійної якості та обґрунтовано критерії її сформованості;

- розроблено методологічні підходи, принципові засади, педагогічні умови та методику формування художньо-аксіологічної культури на основі врахування специфіки фортепіанного навчання як засобу практичного втілення набутих студентами знань та умінь щодо оцінювання явищ мистецтва;

- *уточнено* формувально-виховний потенціал музично-виконавських дисциплін в системі вищої освіти, що передбачає систематичну активізацію художньо-ціннісних орієнтирів студентів;

- *подальшого розвитку* набули методи фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також засоби діагностики індивідуальної своєрідності та адекватності художнього ставлення особистості до мистецтва.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у виявленні можливості впровадження запропонованої методики у практику фортепіанного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, розкриває перед педагогами-практиками інструменти впливу на активізацію в учнів оцінювальних орієнтирів пізнання мистецтва. Викладені методичні положення можуть стати основою для поглиблення змісту та модернізації методики викладання дисциплін виконавського циклу предметів у вищих закладах освіти, а також для розробки навчально-методичних посібників з питань аксіологічного спрямування навчання музики школярів різних вікових категорій.

Ключові слова: *художньо-аксіологічна культура, вчитель, фортепіанне навчання, методика, музичне виконавство, педагогічна діяльність.*

НАУКОВІ ПРАЦІ, В ЯКИХ ОПУБЛІКОВАНО
ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у фахових виданнях України

1. Ху Тінтін. Художньо-аксіологічна культура вчителя мистецтва як предмет дослідження/ *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 27. С.106-111.

URL : <https://sj.npu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/362>

2. Ху Тінтін. Етапи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 23 (179) (Серія: Педагогічні науки) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. С. 129-133/ URL:<https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk>

3. Ху Тінтін. Педагогічні умови формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки.*, Серія: Педагогічні науки. Випуск 4. / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород – Кропивницький: Видавництво «Код», 2023. С. 133 -137.

URL:<https://sites.google.com/uica.education/nayka/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B8-4/4-27?authuser=0>

Статті у зарубіжних виданнях

4. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, Zhang Shengwen, **Hu Tingting**. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. *Revista on line de Politica e Gestao Educacional*,

Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029.
DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V.25iesp.3.15592>. URL:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456>

<https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15592>

(Web of Science)

Матеріали конференцій

5. Ху Тінтін. Теоретичні засади формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва / Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 90-91.

6. Ху Тінтін, Падалка Г. М. До проблеми формування художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва / Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» м. Кропивницький 11 квітня 2023 р. Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. 199 с.

7. Ху Тінтін. Аналітико-оцінювальна експертиза як метод формування художньо-аксіологічної культури майбутніх педагогів-музикантів / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи. Київ, 2022. С.75-79.

URL:<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37270/Mystetska%20osvita%20v%20onlain-prostori.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

ANNOTATION

Hu Tingtign. Formation of artistic and axiological culture of future teachers of music in the process of piano teaching. – On the rights the manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary education (music art). Ukrainian Mykhailo Drahomanov State University. Kyiv, 2023.

Annotation content

The dissertation is devoted to the decision a problem of formation art-axiological culture of future teachers of musical art in the course piano training. The urgency the study is due to the need to take into account changes in the spiritual vectors of society, modernization of the system professional education students higher education institutions based on axiological principles, strengthening the role of value approaches in contemporary art. Leading principles development of artistic culture, such as dynamism, leveling the dictates of the norm determine the timeliness of the research topic. In addition, the appeal to the study value vectors professional training of music teachers is due to the need radically reduce the role of informative learning in the content of modern education.

The solution the key problem of our research is based on modern achievements of philosophy on typology of values (V. Andrushchenko, G. Vyzhletsov, S. Kvit, V. Shokhin, etc.), sociology on the study value priorities young people in the field of art (A. Hoffman, V. Gritsenko, I. Gromov, etc.), psychology on the recognition of values as an essential reserve for the formation personality (I. Bekh, M. Boryshevsky, A. Brudny, etc.), art history on the essence of value dimensions in the development artistic trends, styles, genres (M. Davydov, O. Kozarenko, G. Kolomiets, etc.). The achievements of modern art pedagogy in terms value for the training future music teachers who have found some coverage in the research of Ukrainian and Chinese scientists (M. Demir, V. Dryapika, T. Kremeshna, A. Lynenko, O. Oleksyuk, M.

Petrenko) are also taken into account. W. Revenchuk, Gao Zongzhen, Lin Zhengan, Liu Qinggang, Min Shaowei, Wu Xingmei, Shi Jun-bo, etc.).

At the same time, the modernization of higher art education requires resolving the contradictions between the social need for teachers capable of introducing high artistic values among modern students, and the lack axiological and culturological direction professional training the future music teachers.

The study clarified the essence and content of artistic and axiological culture as a professional personal quality music teacher, which expresses the ability to deeply comprehend and creatively implement aesthetic values in performing and musical-educational activities. The structural components of this concept are defined as: motivational-cognitive, analytical-argumentative, interpretive-creative and reflexive-effective inseparable unity which is due to the peculiarities professional training of music teachers.

The practical functions of artistic and axiological culture of music teachers in performing and pedagogical activities, such as reproduction of emotional and aesthetic attitude to a musical work, establishing artistic and value contact with students in the process of musical performance, as well as identifying and correcting artistic and value requests student youth.

Based on these considerations, the method of forming the artistic and axiological culture of students in the process of piano education based on hermeneutic, culturological, professional, competence and systematic approaches that contribute to the philosophical justification of the values of piano training by students. Development of the ability to master and practical implementation of artistic standards in the practice of performing and pedagogical activities. Principal positions of the methodological support process of formation artistic and axiological students culture concerning the motivation of students to freely choose artistic landmarks and the expression of freedom in artistic and evaluative activities are determined; improving their ability to mobile, dynamic awareness, evidence-based argumentation of individual attitudes to artistic phenomena, as well as its vivid embodiment in the performing music interpretation.

The study results include the definition of pedagogical conditions, compliance with which optimizes the formation of artistic and axiological culture and provides systematic students motivation in the process of piano preparation for the value of art, actualization axiological potential of art in the aesthetic consciousness future teachers, dialogue of the educational process.

The proposed method aims to develop values in the field of art culture based on involving students in analytical and value understanding and comparison of musical phenomena, actualizing the ability to independently create a performing interpretation of music and encourage evaluative self-determination in professional activities. The practical orientation of the proposed method have determined by such methods, techniques and forms of teaching as conducting specialized motivational interviews with students on the professional significance of artistic and axiological culture, involving future teachers in solving cognitive tasks to understand the role of aesthetic ideals in art knowledge and axiological systematization of musical material. Particular importance attached to the application of the method of analytical and evaluative examination of musical art as an effective means of improving the skills of its value perception and performance. It is also recommend to widely involving students in comparisons and comparisons in the field of music and style. Since it is not only about the artistic and aesthetic, but also about the pedagogical orientation of piano training, the proposed method presents methods and techniques for students to master the art of pedagogical argumentation of artistic merits and advantages of musical works. Significant place have also given to methods of modeling and implementation of educational situations aimed at developing future teachers' skills to achieve artistic and evaluative contact with students. Important importance in the proposed method have given to the methods of self-immersion as a means of reflective awareness and design of individual self-development of students in the system of musical-performing and pedagogical activities.

The pedagogically expedient sequence of formation of art-axiological culture of future teachers of musical art in the process of piano training is established. The motivational and cognitive stage pursues the goal of activating the stable interest of

students in the evaluation activities in the field of art and future pedagogical activities, as well as the expansion of artistic erudition. Analytical and creative stage involves students in analytical and value awareness of the content of musical images and its embodiment in the performance interpretation. The pedagogical-reflective stage is devoted to the formation of students' ability form skills of artistic and evaluative activity in schoolchildren and mastering the methods of artistic and pedagogical reflection.

The effectiveness of simulated and theoretically substantiated pedagogical conditions and methods of forming the artistic and axiological culture of future teachers of music confirmed by experimental research. Comparison results of its ascertaining and formative parts was based on specially developed criteria (motivational, cognitive, activity) and relevant indicators that testified to the stability of interest in evaluative activities in the field of art, a broad artistic thesaurus, students' ability to embody individual attitudes in the interpretation of music, the adequacy of self-assessment of performing and musical-educational activities.

The probability of the conclusions of the experimental study is due to statistical processing of its results.

The scientific novelty of the study is that *the first time*:

- scientific-theoretical and methodological analysis problem of axiological direction of professional training of future specialists in the field of performing arts and teaching music disciplines was carried out;

- essentiality and content of the concept "artistic and axiological culture of a music teacher" are determined, the structural components of the specified professional quality are identified and the criteria of its formation are substantiated;

- developed methodological approaches, principles, pedagogical conditions and methods of forming artistic and axiological culture based on the specifics of piano learning as a means of practical implementation of knowledge and skills acquired by students to assess the phenomena of art;

- formative and educational potential of music-performing disciplines in the system of higher education is specified, which provides for the systematic activation of students' artistic and value orientations;

- further development of methods of piano training of future teachers of music, as well as tools for diagnosing the individual identity and adequacy of the artistic attitude of the individual to art.

The practical significance study results is to identify the possibility of implementing the proposed methodology in the practice of piano teaching future teachers of music, reveals to teachers-practitioners tools to influence the activation of students' assessment of art. These guidelines can be the basis for deepening the content and modernization of teaching methods of the executive cycle of subjects in higher education, as well as for the development of textbooks on the axiological direction of teaching music to students of all ages.

Key words: *artistic and axiological culture, teacher, piano teaching, methods, musical performance, pedagogical activity.*

Scientific works in which the main scientific results of the dissertation have published

Articles in professional publications of Ukraine

1. Hu Tingting. Art and axiological culture of art teachers as a subject of research / Scientific Journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 14. Theory and methods of art education. 2019. Vip. 27. P.106-111.

URL : <https://sj.npu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/362>

2. Hu Tingting. Stages of formation of artistic and axiological culture of future music teachers. Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko. Vol. 23 (179) (Series: Pedagogical sciences) / Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko; chief ed. M. O. Nosko. Chernihiv: NUCHK, 2023. P. 129-133/ URL:<https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk>

3. Hu Tingting. Pedagogical conditions of formation of artistic and axiological culture of future music teachers. Scientific notes., Series: Pedagogical sciences. Issue 4. / Ed. number V. F. Cherkasov, O. A. Bida, N. I. Shetelya, and others. Uzhhorod - Kropyvnytskyi: "Code" Publishing House, 2023. P. 133-137.

URL:<https://sites.google.com/uica.education/nayka/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B8-4/4-27?authuser=0>

Articles in foreign publications (Web of Science)

4. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, Zhang Shengwen, **Hu Tingting**. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V.25iesp.3.15592>. URL:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456>

Conference materials

5. Hu Tingting. Theoretical principles of formation of artistic and axiological culture of future teachers of musical art / Modernization of end-to-end performance training of student youth in modern art education: collection. materials of the International scientific-practical conference, Kyiv: NPU named after Drahomanov, 2021. P.90-91.

6. Hu Tingting, G. Padalka. To the problem of forming the artistic and axiological culture of the future music teacher / Materials of the 1st International scientific and practical conference "Art without borders: creative dialogues" in Kropyvnytskyi, April 11, 2023. V. Vinnichenko, 2023. 199 p.

7. Hu Tingting. Analytical and evaluative expertise as a method of forming the artistic and axiological culture of future music teachers / Materials of the International Scientific and Practical Conference "Art Education in the Online Space: Searches and Prospects. Kyiv, 2022. P.75-79.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва	25
1.1. Аксіологічне спрямування музично-педагогічної освіти: ретроспективний аналіз.....	25
1.2. Сутність, зміст і структура художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	39
Висновки до першого розділу.....	56
Список використаних джерел до першого розділу.....	60
РОЗДІЛ 2. Методичні аспекти формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва	72
2.1. Наукові підходи та педагогічні принципи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання.....	72
2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання.....	92
Висновки до другого розділу.....	125
Список використаних джерел до другого розділу.....	129
РОЗДІЛ 3. Дослідно-експериментальна робота з формування художньо-аксіологічної культури студентів у процесі фортепіанного навчання	136
3.1. Стан сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний експеримент).....	136
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання.....	157
Висновки до третього розділу.....	198
Список використаних джерел до третього розділу.....	200
ВИСНОВКИ	205
ДОДАТКИ	210

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається потребою суттєвого удосконалення системи підготовки вчителів музичного мистецтва, зокрема, розробки принципово нових тенденцій, які б відповідали сучасним орієнтирам розвитку вищої освіти. Динамічність епохи, утвердження плюралізму як засобу уникнення диктату норми, перехід до ціннісного осягнення мистецтва – ці кардинальні ознаки актуалізують дослідження, спрямоване на виявлення і розроблення особистісно-ціннісних підходів у професійному становленні педагогів-музикантів. Звертання до проблем формування художньо-аксіологічної культури мотивується також кризисним станом традиційної знаннєвої парадигми у педагогіці мистецтва.

Нові вимоги до рівня художньо-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва зумовлено тією визначною роллю, що відводить йому сучасне суспільство у розвитку культури, художнього виховання учнівської молоді. В системі професійних компетентностей педагога-музиканта в сучасних умовах чи не на перший план виходить проблема формування ціннісного ставлення вчителя як до художньої культури у всьому розмаїтті її проявів, так і до критично-аналітичного осягнення наслідків педагогічної діяльності. Тільки той учитель, у якого сформовано ціннісні орієнтири у сфері мистецтва і педагогіки, зможе на високому рівні професійно здійснювати музичне навчання учнівської молоді.

Необхідність внесення суттєвих коректив до підготовки вчителя мистецтва зумовлено такими державними документами, як: Закон України «Про освіту» (від 05. 09. 2017 р.), «Про вищу освіту» (2014); Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013), Концепція «Нова українська школа» (2016), Міжнародна «Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2010 р.). Необхідність вирішення завдань в означених державних документах спрямовує дослідницький пошук в галузі педагогіки на виявлення можливостей удосконалення вищої освіти, зокрема

підготовки вчителів мистецтва, спроможних до впровадження гуманістичних, культурологічних та художніх цінностей у процес музичного розвитку учнівської молоді.

Проблему цінностей, що є ключовою для нашого дослідження, досить широко розглянуто в науці. Філософські підходи торкаються типологізації цінностей, виявлення їхньої ієрархії та осмислення соціальної значущості (В. Андрущенко, Г. Вижлецов, С. Квіт, В. Шохін та ін.). В роботах соціологічного характеру увага приділяється виявленню ціннісних пріоритетів молоді, дослідженню питань мотиваційного ставлення населення до соціальних проблем, відстеженню динаміки змін у змістовому наповненні життєвих цінностей молодого покоління (А. Гофман, В. Гриценко, І. Громов та ін.). Суттєвий вклад в розроблення проблеми цінностей зроблено психологами. Вчені визначають цінності як важливий ресурс розвитку особистості, становлення її професійних якостей, розбудови життєвої стратегії (І. Бех, М. Боришевський, А. Брудний, С. Будасі та ін.). Питання цінностей художнього порядку широко обговорюється в дослідженнях з естетики, музикознавства. Наукові підходи торкаються таких важливих питань, як природа мистецьких цінностей; проблема зміни традиційних ціннісних орієнтацій та їхнього відтворення у появі нових художніх стилів, напрямів, жанрів мистецтва; проблема сутності масової культури як спрощеного продукту споживання, що користується нині широким попитом серед молоді, тощо (М. Давидов, О. Козаренко, Г. Коломієць, Л. Тарапата-Більченко та ін.). Одним із загальних висновків представників художньої культури виступає позиція щодо необхідності збереження і формування естетичних ціннісних настанов у сучасного покоління.

Дослідження аксіологічних проблем в педагогіці сучасності характеризуються значними досягненнями. Йдеться про роботи таких вчених, як С. Єрмакова, А. Закірова, А. Кир'якова, С. Маслов, в яких категорія цінності стала об'єктом наукового пошуку. Гуманістичні орієнтири освіти спонукають вчених до аналізу і знаходження педагогічних шляхів корекції ціннісних

орієнтацій учнівської молоді, визначення аксіологічних домінант навчального процесу (О. Марфіна, Н. Ткачова, А. Ярошенко та ін.).

Проблема розвитку мистецької, зокрема, музичної освіти знайшла широкий розгляд у наукових дослідженнях. Учені акцентують увагу на таких суттєвих питаннях, як удосконалення музично-виконавських умінь студентів у процесі інструментальної підготовки, що розглядається як необхідний компонент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, досліджуючи методичні підходи до музично-фахового навчання студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів (М. Демір, В. Дряпіка, Т. Кремешна, І. Левицька, А. Линенко, Д. Лісун, О. Майба, О. Олексюк, М. Петренко, В. Ревенчук та ін.)

Проблемам модернізації фахової освіти майбутніх учителів мистецтва присвячено роботи китайських учених (Гао Цонжен, Лін Дженьган, Лю Цинган, Мінь Шаовей, У Сінмей, Хуан Яцень, Цжао Сяошень, Ші Цзюнь-бо, Ян Яньчі та ін.)

Проте, інтенсивність соціальних змін спричинили виникнення певних педагогічних проблем, зокрема в галузі підготовки вчителів предметів художнього циклу. Зокрема, потребують теоретико-методичного осмислення питання ціннісної взаємодії учителя і учнів у процесі індивідуального навчання гри на музичних інструментах. Недостатньо проаналізовано і визначено сутність та шляхи забезпечення культурологічного спрямування аксіологічних координат музично-виконавської підготовки майбутніх учителів, актуалізації ціннісних домінант фортепіанного навчання.

Отже, підсилення інтересу до аксіологічних вимірів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва викликано низкою суперечностей між:

-потребою суспільства у фахівцях, здатних до трансляції високих цінностей мистецтва в середовищі школярів, і недооцінкою аксіологічних підходів в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів художнього циклу предметів;

-значущістю культурологічних вимірів музичного навчання і невизначеністю культурологічних засад ціннісного спрямування фахової підготовки студентів мистецьких факультетів;

-визнанням ролі ціннісного осмислення музики у формуванні інтерпретаційно-виконавських умінь і недостатнім виявленням і висвітленням специфіки впровадження аксіологічних підходів у методичку музично-фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Необхідність вирішення означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: *“Формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання”*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану наукової роботи кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова “Теоретико-методичні основи удосконалення підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін”. Тему дисертації затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Протокол № 8 від 30.01. 2020 р.).

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методичні засади формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахового навчання.

Об’єкт дослідження – процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст і методичні засади формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Гіпотеза дослідження. Процес формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва стане ефективним на основі актуалізації аксіологічного ядра музично-фахового навчання.

Відповідно до мети і гіпотези дослідження визначено такі **завдання** :

1. Визначити і науково обґрунтувати сутність, зміст і структуру феномена «художньо-аксіологічна культура вчителя музичного мистецтва», уточнити поняття «культура особистості», «аксіологічна культура особистості», «естетична культура особистості».

2. Визначити й обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

3. Розробити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Розробити й експериментально перевірити методи і прийоми формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання.

5. Визначити етапи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання.

Методологічну основу дослідження становлять: положення гуманістичного, діяльнісного, культурологічного, особистісного підходів; концептуальні позиції щодо ціннісних характеристик освітнього процесу, мистецтвознавчі концепції розвитку художньої культури.

Теоретичну основу становлять: концепції гуманістичної основи навчання (І. Бех, І. Зязюн та ін.), положення про самоцінність людської особистості (В. Сухомлинський), теоретичні засади педагогічної освіти (В. Андрущенко, А. Линенко, О. Рудницька та ін.), а також культурологічної основи музично-педагогічної освіти (Л. Кондрацька, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.), ідеї психології творчості (В. Роменець, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.), провідні положення щодо підготовки вчителя мистецьких дисциплін (Л. Василенко, Т. Дорошенко, А. Зайцева, А. Козир, В. Лабунець, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, Д. Юник та ін.).

Методи дослідження. *Теоретичні:* аналіз філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних, музикознавчих наукових досліджень для визначення стану розробки проблеми формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та для теоретичного обґрунтування розроблених принципів, педагогічних умов, поетапної методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Емпіричні:* опитувальні методи, бесіди, анкетування, психологічне і педагогічне тестування; методи експертних оцінок з метою діагностики рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури студентів; констатувальний експеримент для вивчення реального стану сформованості досліджуваного феномену в студентів, формувальний експеримент з метою перевірки дієвості запропонованої методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; методи статистичної обробки результатів та їхньої інтерпретації для підтвердження вірогідності отриманих експериментальних даних.

База дослідження. Експериментально-дослідну роботу проведено на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Усього в дослідженні на різних його етапах було задіяно 317 студентів I-IV курсів, 23 викладача закладів вищої освіти.

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

- здійснено цілісний аналіз наукової проблеми формування художньо-аксіологічної культури вчителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання;

- введено до наукового обігу поняття “художньо-аксіологічна культура вчителя музичного мистецтва”, визначено її сутність і зміст як професійної якості, що передбачає здатність до глибокого осягнення мистецьких і педагогічних цінностей, виявлення і творчого впровадження пріоритетних серед

них у музично-виховній діяльності; розроблено структуру художньо-аксіологічної культури вчителів музичного мистецтва у складі мотиваційно-пізнавального, аналітико-аргументувального, інтерпретаційно-творчого, комунікативно-трансляційного, рефлексивно-результативного компонентів, що цілісно охоплюють специфіку прояву художньо-аксіологічної культури у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва; визначено критерії та показники, застосування яких дозволяє схарактеризувати рівні сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як необхідної професійної якості;

- визначено методичні засади формування художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва, спрямовані на активізацію ціннісного ставлення студентів до музичної і педагогічної діяльності.

Уточнено поняття “ культура особистості”, “аксіологічна культура особистості”, “естетична культура особистості”.

Подальшого розвитку набули теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні поетапної методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої освіти, у розробці навчально-методичних рекомендацій для викладачів і студентів педагогічних закладів вищої освіти, а також педагогами-практиками.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 78-14 від 14.вересня 2023 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 66-н від 9 жовтня 2023 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 518 від 10 жовтня 2023 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 612 від 10 травня 2023 р.).

Достовірність наукових положень і результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням методів дослідження, що доповнюють один одного та є адекватними об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки учасників констатувального та формульовального експериментів; аналітичним осмисленням результатів дослідження.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження оприлюднено на науково-практичних та науково-методичних заходах різного рівня, зокрема:

міжнародних:

- Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (м. Київ, 8 лютого 2021 р.).
- Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької (м. Київ, 1 грудня 2021 р.).
- Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (м. Київ, 2021 р.).
- I Міжнародна науково-практична конференція «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» (м. Кропивницький 11 квітня 2023 р.).

всеукраїнських:

- Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти» (м. Київ, 26 березня 2020 р.)
- Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти» до 100-річчя заснування Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та з нагоди 90-річчя відомого українського педагога, вченого, організатора естетичного виховання молоді, професора Сергія Гавриловича Мельничука (м. Кропивницький, 21 травня 2021 р.).

Результати дослідження доповідались на щорічних звітних конференціях аспірантів НПУ імені М. П. Драгоманова та обговорювалися на засіданнях кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського упродовж 2020-2023 рр.

Публікації. Висновки та основні результати проведеного дослідження відображено в 7 наукових працях, з яких 3 одноосібних – у фахових виданнях України (категорії Б), 1 у співавторстві - у зарубіжному виданні, індексованому Web of Science; 3 – апробаційного характеру (матеріалах конференцій).

Особистий внесок здобувача у публікації «Issues of training art teachers in the context of educational innovations» (Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3.) полягає у визначенні інноваційних методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У тезах доповіді «До проблеми формування художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва» (Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» м. Кропивницький 11 квітня 2023 р.) автором висвітлено специфіку художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва та доведено необхідність її формування в умовах фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, 11 додатків на 24 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 243 сторінки, з них основного тексту – 195 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АКСІОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У першому розділі зосереджується увага на аналізі філософських засад аксіологічного підходу, його ролі і значення у розвитку педагогіки, мистецтвознавства, а також проблеми мистецького навчання і розвитку студентів крізь призму аксіології; визначається сутність, зміст і структура дефініції «художньо-аксіологічна культура вчителя музичного мистецтва».

1.1. Аксіологічне спрямування музично-педагогічної освіти: ретроспективний аналіз

Розвиток мистецької освіти значною мірою зумовлено впливом теорії цінностей на визначення методів художнього розвитку учнів, їхнього музичного навчання. Філософські, психолого-педагогічні, естетико-мистецтвознавчі підходи щодо аксіологічного спрямування навчання знайшли суттєвий відбиток у провідних позиціях музичної педагогіки, зокрема теорії і практики викладання музичних дисциплін у вищій школі. Проаналізуємо їх послідовно.

Філософське вчення щодо теорії цінностей вплинуло на виявлення шляхів формування естетичних ідеалів і смаків, розвиток здатності учнів до оцінювання музики різних стилів і жанрів, сприйняття маловідомих музичних творів, застосування інтерпретаційних підходів до виконання музичних творів тощо. Поняття “ цінність” стало одним із засадничих у науковому дискурсі педагогіки мистецтва [1;33;39;65;129]. І це цілком виправдано, оскільки доведено, що діяльність особистості зумовлено її ціннісним ставленням до дійсності.

Водночас зауважимо про певну методологічну невизначеність у методичних дослідженнях з проблем аксіологічної спрямованості навчання. Це зокрема пояснюється недостатньою чіткістю поняття «цінність» у сучасній

філософії. Отже, проаналізуємо існуючі філософські позиції з тим, щоб обґрунтувати підходи до аналітичного осмислення надбань теорії і практики музичного навчання в контексті його ціннісного спрямування.

Одним із суттєвих питань теорії цінностей у філософії виступило питання щодо об'єктивного чи суб'єктивного існування цінностей. Цінності існують незалежно від людської свідомості, чи виступають фактом свідомості? Такі питання поставали перед дослідниками ціннісного спрямування процесів художнього розвитку особистості. Відповіді на означені питання знаходимо у працях філософів, що теоретично осмислювали проблему цінностей.

У працях сучасних вчених цінність розглядається як соціокультурна реальність. Згідно означеної позиції цінність виступає результатом не суб'єктивного настрою, а соціального й історичного буття. Основу аксіологічних підходів складає ідея, згідно якої всі елементи буття пронизано ціннісним значенням. Людина при цьому виступає ціннісним центром, але при цьому слід взяти до уваги існування сукупності цінностей, значущих не для того чи іншого індивідуума в ту чи іншу епоху, а для всього людства в історичних вимірах [1;6;8;10;12;20; 31; 39;42; 112; 114; 116]. Аналіз наукових досліджень в галузі педагогіки мистецтва дає підстави для твердження про те, що більшість вчених визнають означені позиції фундаментальними при розбудові методичних підходів до художнього розвитку учнівської молоді.

Підкреслимо також проблему соціокультурної зумовленості ціннісного сприйняття, що також зорієнтувала дослідницький пошук в галузі педагогіки мистецтва. Згідно означеної позиції сприйняття цінностей зумовлено соціокультурними обставинами, в яких реально діє особистість чи соціальна група. З цього виходить, що цінність, схвалена суспільною думкою, буде більш позитивно сприйнята членами даного соціуму. І навпаки – та ж сама цінність, розповсюджувана в суспільстві як негативна, знайде значно менше прихильників [60; 63;76; 80; 81;87; 97].

На висновки в галузі музично-методичної теорії і практики ціннісного спрямування музичної освіти суттєво вплинули також постулати щодо взаємодії

об'єктивних і суб'єктивних факторів в оцінювальній діяльності. Стверджується, що з одного боку, об'єктивні цінності лишились би виключно потенціальними, якби вони не актуалізувались у процесі їх суб'єктивізації. З іншого боку доводиться, що цінності не просто сприймаються кожним окремо, але формуються під впливом колективної думки в результаті спільного сприймання, знову набуваючи рис об'єктивного характеру[54, с.215].

Звертання до означених позицій, що теоретично обґрунтовують цінності у філософському дискурсі, уможливили розробку науково - методичних підходів до ціннісного спрямування навчання у просторі музичної педагогіки.

Розглянемо також провідні позиції психолого-педагогічного тлумачення аксіологічного контексту розвитку особистості, що лягли в основу розробки музично-педагогічної теорії і практики.

Проблема розвитку аксіологічних аспектів педагогічної освіти набуває нині все більшого значення. Науковці підкреслюють необхідність формування в учнівської молоді ціннісних орієнтацій в галузі моралі, етичних позицій, засвоєння домінантних компетенцій в галузі життєвих цінностей, розвиток здатності до свідомого оцінювання результатів поведінки [3; 5; 86]. Виконання цих завдань передбачає опору на аксіологічні засади теорії і практики виховання. Діяльність вчителя має ґрунтуватись на аксіологічних засадах [13; 14; 33; 37; 108].

В роботах з педагогіки підкреслюється, що виконання суспільної ролі вчителя залежить від його переконань, спрямованості свідоглядних настанов, які розцінюються як своєрідні регулятори його професійної діяльності, як чинники впливу на формування свідомості учнів [53, с.40]. Проблеми аксіологічного підходу розглянуто у працях українських вчених І. Беґа, С. Максименка, О. Савченко, де чітко визначається провідна роль учителя у формуванні в учнів моральних цінностей [12; 50; 84]. Загалом, досліджуючи питання професійної підготовки вчителя, науковці підкреслюють актуальність аксіологічного підходу у системі сучасної освіти [74; 80].

Чим спричинено посилений інтерес до проблем впровадження аксіологічного підходу у систему вищої педагогічної школи?

Науковці відзначають, що зміна суспільних орієнтирів, девальвація ціннісних настанов в морально-етичній сфері актуалізують проблему застосування аксіологічного підходу до процесу навчання і виховання молоді. Зокрема М. Боришевський, підкреслює, що процеси демократизації навчального процесу не узгоджуються із традиційними, застарілими постулатами суспільної свідомості. Сучасна педагогічна наука має враховувати наслідки демонополізації ціннісних орієнтирів і розвиватись в контексті гуманістичних змін, що відбуваються в суспільстві. Щоб не допустити вакууму в ціннісних орієнтаціях молоді, необхідно опікуватись питаннями впровадження аксіологічного підходу в освітню сферу [10].

О. Лаврентьева, досліджуючи проблеми аксіологічного підходу в педагогіці, розглядає різницю між функціями мотивації людини і сповідуваними нею цінностями [43, с.12]. За О. Лаврентьевою, мотивація активізує осмислення мети діяльності: «Для чого я це роблю?». Натомість цінність і ціннісна орієнтація спрямовані на те, щоб з'ясувати: «Заради чого я дію таким чином?» [43, с. 13]. Крім того, у дослідженнях з педагогіки чітко наголошується потреба наукового аналізу тих ціннісних орієнтирів, що прийшли на зміну попереднім [46, 74; 77]. В цілому, протягом розвитку педагогіки, зокрема теорії і практики підготовки вчителя у вищій школі, пріоритетного значення набувають такі питання аксіологічного підходу, як:

- врахування у педагогічному процесі змінювального характеру соціальних ціннісних орієнтирів, що визначає спрямованість модернізаційних процесів в освіті, відходження від традиційних до сучасних методів викладання;

- розрізнення мети і функцій діяльності, зокрема, узгодження сенсу виховання із цінностями суспільства;

- визнання залежності між якістю професійної діяльності та сформованістю у вчителя переконань, світоглядних позицій.

У психологічних дослідженнях найзначущими для розвитку музичної педагогіки у аксіологічних вимірах стали проблеми наукового розрізнення понять «потреба», «інтерес», «ціннісні орієнтири», виявлення підпорядкованості цих понять. Так, у ряді робіт йдеться про те, що потреби особистості перетворюються на інтереси, а інтереси – вже на цінності людини [61, 63]. Підкреслюється, що сенс життя особистості визначається завдяки сповідуваним нею цінностям [55; 89].

Визначаючи психологічне підґрунтя музично-методичних нововведень, розглядаючи цінності як регулятор поведінки особистості, як чинник спрямування її діяльності, музиканти-педагоги особливого значення надають визначенню аксіологічних засад навчання. З-поміж інших на розвиток аксіологічних підходів у навчанні музики справила концепція Л.Виготського щодо визнання емоцій, почуття фундаментом внутрішнього життя людини, яке в решті решт є рушієм ціннісного ставлення до дійсності. Вчений підкреслював: «...для нас цінністю є лише те, що переживається почуттям ... цінність невідділима від почуття» [11, с. 6]. При цьому, аналізуючи розвиток музичної педагогіки, не слід випускати з поля зору й інші позиції в психології, де визнається значення об'єктивної культури, в яких на відміну від визнання пріоритетності суб'єктивних емоцій, суттєвого значення надається об'єктивним чинникам сприйняття і оцінювання дійсності. Так, наприклад Н. Моулес підкреслює, що людська свідомість відображає й об'єктивні цінності, які, на думку автора, виходять за межі індивідуального життя [115]. Отже, ціннісна сфера особистості трактується психологами як така, що включає як суб'єктивні оцінки, так і нормативні підходи, що існують у суспільній свідомості.

Розвиток музично-педагогічної думки орієнтувався на гуманістичну психологію, зокрема на позицію Г. Олпорта, де основною категорією теорії особистості проголошується «самість», що по суті виступає моделлю сприйняття характеристик та взаємовідношень «Я», водночас виступаючи системою цінностей, застосовуваних до означеного поняття [69]. Розглядаючи питання самоактуалізації особистості, А. Леонтьєв підкреслює значущість вибору як

фундамента усвідомлення особистістю певних цінностей. При цьому А. Маслоу наголошує на дієвості саме вільного вибору, який призводить до самоактуалізації [45, с. 23].

Надзвичайно плідною для розвитку аксіологічних підходів у розробці методичних засад музичного навчання стала теорія Г. Олпорта щодо трансформації «категорій знання» в «категорії значущості». Привласнення зовнішніх цінностей, тобто виникнення «категорій значущості» можливе лише тоді, коли особистість усвідомлює особистісний сенс отримання цих знань [69].

Загалом, найвпливовіші психологічні витoki наукових напрацювань в галузі музичної педагогіки включають:

- визнання емоцій, почуття фундаментом внутрішнього життя людини, яке в решті решт є рушієм ціннісного ставлення особистості до дійсності;
- визнання необхідності активізації і суб'єктивних, і об'єктивних чинників ціннісного ставлення;
- утвердження ролі «самості», яка трактується як модель системи цінностей власного «Я»;
- виявлення ролі вільного вибору для творчої самоактуалізації особистості;
- усвідомлення значущості знань як основи самомотивації особистості до саморозвитку.

У музичній педагогіці на розробку аксіологічних підходів особливо серйозний вплив справили результати досліджень музикознавства щодо ціннісних основ музичного мистецтва. Проблема цінності у музикознавстві належить до числа фундаментальних, що породжують низку питань типу: «Що в музиці вважати цінністю?» «Які твори варто досліджувати, вивчати, вводити до виконавського репертуару?», «Як знайти ті об'єкти музичної творчості, що визначають прогресивний розвиток мистецтва?» і т.п.

Переважає більшість дослідників схиляється до думки щодо відсутності жорстко закріплених нормативів оцінювання музичних творів, що спричиняє множинність як вибору, так і інтерпретації музичних явищ [16; 18; 23; 30]. Водночас усталені орієнтири художньої цінності виконують регулятивну

функцію, спрямовують мистецтвознавців і музично-педагогічну громадськість на пошук об'єктивних критеріїв оцінювання результатів музичної творчості. Науковці підкреслюють, що аргументована оцінка окремих творів, чи творчості того чи іншого композитора або окремого виконавця має знайти відтворення у дослідницьких роботах з музикознавства. Важливо виробити коректну методичку виявлення художньо виваженого, цінного матеріалу [73, 90].

На впровадження оцінювальних підходів до музичного навчання учнів справили вплив музикознавчі напрацювання щодо аналізу музичних творів як засобу виявлення їхніх художніх переваг. Метод цілісного аналізу знайшов схвалення і розробку педагогічного впровадження в численних працях з музичної педагогіки. Застосування цілісного аналізу згідно Г. Падалки, О. Рудницької [71; 83] було оцінено представниками методички музичного навчання як дієвий засіб виявлення об'єктивного змісту твору. Результати цілісного аналітичного опрацювання музики, за твердженням педагогів з виконавських дисциплін, можуть скласти об'єктивну основу для індивідуально-суб'єктивного тлумачення музики.

П. Рикьор застосовує поняття і розробляє принципові засади ціннісного аналізу. Науковець вбачає основою ціннісного аналізу звертання до краси музики, до її естетичної сутності [79]. У працях Т. Чередніченко знаходимо рекомендації щодо методички проведення ціннісного аналізу [105]. Дослідниця виявляє різні рівні ціннісної сутності музичних творів. Згідно Т. Чередніченко слід розрізняти нульовий рівень (найнижчий), ціннісний рівень (проміжний) і рівень “незрівнянності” (найвищий).

Проблеми сутності інтерпретації музичного твору, її функцій, специфіки, яким присвячено значну кількість досліджень музикознавців, справили суттєвий вплив на становлення аксіологічних засад музичної педагогіки. В даному разі йдеться про такі питання, як взаємодія і взаємоузгодженість суб'єктивного і об'єктивного в інтерпретаційному процесі. Підкреслюється значущість, з одного боку, точного розкриття задуму композитора на основі визначення стильових особливостей його творчості, жанрових прихильностей, емоційної основи

змісту, з іншого – виявлення власного «Я» у виконавському розкритті художніх образів твору [85]. У теоретичних роботах з музикознавства широко обговорюються питання зв'язку між особистістю автора і особистістю виконавця; діалогові засади взаємодії між композитором і виконавцем, виконавцем і слухачами. Як бачимо, роль виконавця при цьому посідає центральне місце [72]. У роботах з музичної педагогіки взаємодія композитор-виконавець-слухач доповнюється ще й визначенням ролі і місця вчителя в цій взаємодії [75].

Музикознавці визначають індивідуальний підхід як необхідну умову досягнення художньої виразності інтерпретації. Задум композитора відтворюється через призму внутрішньої свободи виконавця, проте, межі цієї свободи мають регулюватись стильовою компетентністю виконавця, його відчуттям і розумінням художньо-образної сутності творчості того чи іншого композитора [52, с. 28].

Педагогічні знахідки у сфері музичного навчання відчули на собі вплив висновків музикознавства щодо залежності інтерпретації від психологічних якостей виконавця, його темпераменту, емоційної чутливості, виконавського досвіду, виконавської надійності, здатності до концентрації уваги, творчих здібностей тощо [19, с.245].

Надбання теорії музикознавства, на які спирались представники педагогіки мистецтва у вирішенні проблем аксіологічного спрямування музичного навчання і художнього розвитку учнів, включають:

- Розгляд проблем музикознавства у співвіднесенні з категоріями естетики;
- Визнання інтонаційної природи музичного мистецтва, що уможливило його ціннісне пізнання і творення;
- Розробка провідних засад аналітичного осмислення музичних творів (цілісний аналіз, ціннісний аналіз, стильовий аналіз);
- Визначення інтерпретаційних засад музично-виконавського мистецтва.

Аксіологічне спрямування є характерною ознакою розвитку теорії і практики музичного навчання. В центрі уваги дослідницьких пошуків педагогів-

музикантів – систематизація пізнавальних процесів, пов'язаних з оцінюванням музичних явищ.

В. Дряпіка, досліджуючи проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики виходить з положення про необхідність розгляду особистості учителя у цілісності його внутрішнього життя, у розгляді системи цінностей як чинника, що забезпечує взаємозалежність професійних умінь педагога-музиканта і його особистісного "Я". У процесі навчання студентів зростає багаторівневість й удосконалюється системність ціннісно-смыслових ставлень майбутнього вчителя мистецтва до професійної діяльності, збагачується палітра їх естетичних переживань. Згідно В. Дряпіки, ціннісні орієнтації студентів, сформовані у процесі навчання у вищій школі, спрямовують вплив соціального простору, опосередковують життєвий і професійний досвід, музично-педагогічну діяльність. Розуміючи художні ціннісні орієнтації як систему вибіркового ставлення до мистецтва, вчений підкреслює, що сформовані художньо-ціннісні орієнтації виступають однією з важливих характеристик музично-педагогічного професіоналізму. Педагог-музикант зі сформованими ціннісними орієнтаціями має визначену думку щодо прекрасного і потворного в мистецтві, віддає перевагу тим творам, що відповідають його естетичним ідеалам [24, с. 25-29] .

Сформованість художньо-ціннісних орієнтирів В. Дряпіка вважає показником зацікавленого ставлення особистості до мистецтва. Такі цінності виникають в результаті глибокого освоєння художньої культури, набуття мистецького творчого досвіду, загального духовного розвитку майбутнього вчителя музики [24, с.39].

Вчений розрізняє основні, найвагомші художні цінності та допоміжні, похідні. З огляду на це виявляється ієрархія ціннісних орієнтирів студентської молоді. Майбутні вчителі музики мають уміти визначити ступінь значущості мистецьких явищ для професійної діяльності. При цьому важливо враховувати, що індивідуальна ієрархія ціннісних орієнтирів може змінюватись протягом життя. Однак ця обставина не має применшувати значення цілком певних

пріоритетів в мистецтві і педагогічній діяльності, які визначатимуть характер музично-оцінної діяльності студентів [24, с. 117].

У роботах О. Рудницької наголошується, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає опору на аксіологічні підходи до навчання, формування здатності музикантів-педагогів до виявлення і глибокого переживання гуманістичних цінностей мистецтва. Повноцінне осягнення художніх образів неможливе поза ціннісним їх сприйманням. Ціннісні орієнтації розглядаються як чинники саморегуляції художньо-творчого життя учителя, що діють у тісній співдружності з іншими його особистісними якостями. Ціннісні орієнтації характеризують індивідуальність вчителя, своєрідність його естетичних ідеалів та смаків [83].

Досліджуючи національну основу фахового навчання, Г. Падалка виокремлює роль ціннісних орієнтацій студентів у мистецтві як чинника виявлення й усвідомлення національних витоків мистецтва, наполягаючи, що в умовах модернізації музичної освіти аксіологічний підхід має становити одну із фундаментальних засад професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. Ціннісне ставлення до художніх явищ має стати предметом розвитку виконавських умінь майбутніх фахівців [71].

Педагогічний потенціал художньо-аксіологічного підходу зумовлено ціннісною природою мистецьких образів. Через те музичне навчання передбачає спонукання учнів до емоційно-ціннісного сприймання художніх явищ [49; 62]. Відображення навколишнього світу супроводжується ціннісним ставленням композитора, яке вільно чи невільно впливає на характер оцінного сприйняття учня [2]. Аксіологічний підхід до музичного навчання передбачає розгляд залучення учнів до самостійної інтерпретації мистецтва як необхідної ланки його виконавського становлення.

У роботах С. Єрмакової, О. Хлебнікової, зазначається, що зорієнтованість на аксіологічні характеристики музики уможлиблює розширення засобів педагогічно-розвивального впливу мистецького навчання [25; 101]. У зв'язку з

цим постає проблема актуалізації суб'єктивного ставлення учнів до музичних творів [96].

Стверджується, що застосування аксіологічних підходів сприяє актуалізації самостійного судження школярів і студентів до музичних творів. Важливо спонукати учнів до своєрідного діалогу з композитором, до усвідомлення особистісного сенсу пізнання художніх явищ. Логіко-понятійне тлумачення музики має йти пліч-о-пліч із емоційно-індивідуальним сприйняттям ціннісної основи музичних творів. В будь-якому випадку самостійність художнього оцінювання – мета аксіологічного розвитку учнів у процесі музичного навчання [34;102; 107].

У теорії і методиці музичного навчання особливого значення вчені надають розгляду герменевтичних основ тлумачення знань в галузі мистецтва, спонукання студентів до оволодіння інтерпретаційними вміннями [40; 48; 68]. О. Олексюк виокремлює ряд принципів герменевтичного підходу, що опосередковує фахову підготовку студентів у контексті становлення їхньої духовності. Дослідниця вважає, що застосування герменевтичного аналізу спонукає студентів до осягнення духовного змісту твору, виявляючи глибинний смисл музичних текстів. При цьому студент виступає як суб'єкт художньої культури, пізнаючи себе через художні образи. Застосування герменевтичного підходу уможливорює осягнення художнього твору на різних рівнях, кожний етап вивчення сприяє досягненню конкретних завдань. Інтерпретуючи музичний твір з герменевтичних позицій, інтерпретатор у своїй професійній діяльності спирається як на свій досвід спілкування з мистецтвом, так і на свій життєвий досвід. Особистісний досвід завжди є явищем, значною мірою суб'єктивним, таким, який відображає особливості світогляду особистості в усій його неповторності [67]. Особливого значення вчені надають розгляду герменевтичного підходу як основи тлумачення знань в галузі культури і мистецтва [32].

Аналітичний підхід до вивчення музичних творів на основі герменевтичного підходу означає, що осягнення художнього змісту музичного

твору в цілому спирається на усвідомлення художнього смислу його частин. Застосування герменевтичного підходу сприяє тому, що студенти отримують змогу зрозуміти, що у художніх образах відображається внутрішній світ композитора [28; 36].

У дослідженнях А. Линенко на основі визначення феномену «педагогічна герменевтика» підкреслюється значення оцінювального ставлення до знань шляхом активного впровадження у навчальний процес таких форм навчання, як творчий діалог, дискусія, диспут. Дослідниця особливу увагу надає специфіці застосування герменевтичного підходу в музичному навчанні. А. Линенко вважає, що викладач музичного мистецтва має володіти у повному обсязі методикою герменевтичної інтерпретації змісту творів. Організація навчального середовища майбутніх учителів музичного мистецтва має ґрунтуватись на засадах герменевтичного підходу. Герменевтичний підхід знаходить виявлення у активізації здатності студентів до самовираження у мистецтві [46].

Аксіологічні виміри музичного навчання опосередковують педагогічні підходи до розвитку в учнів інтерпретаційно-виконавської культури. Важливим здобутком сучасної теорії і методики музичного навчання є визнання ролі особистісного начала у процесі формування інтерпретаційних умінь учнів [44; 47]. Педагог має враховувати художні інтереси, потреби студента-виконавця, його художньо-життєвий досвід, спрямовуючи навчання на відтворення суб'єктивного "Я" у створенні виконавсько-інтерпретаційної концепції [57; 64].

Відомі представники музично-виконавської школи наголошували на необхідності активізації особистого ставлення майбутніх виконавців до інтерпретації музики [18; 64]. Аналіз поглядів видатних педагогів –піаністів ХХ ст. свідчить про те, що проблеми аксіологічного спрямування навчання учнівської молоді знайшли певний відбиток у таких позиціях, як обґрунтування важливого значення міжособистісного спілкування педагога й учня, що сприяє інтенсифікації педагогічного впливу, виявленню індивідуальної думки учня щодо змісту музичного твору та його виконання, визнанню ролі теоретичних знань у активізації ціннісного ставлення учнів до музичних творів та їх

інтерпретації, вихованню здатності до об'єктивної самооцінки і прагнення до постійного самоудосконалення. Важливого значення надається впровадженню індивідуально-колективних форм занять (взаємне прослуховування виконання, обговорення різних підходів до інтерпретації музики, проведення дискусій щодо стильових особливостей творчості композиторів тощо). Підкреслюється важливість зосередження уваги на формуванні в учнів у процесі музичного навчання високих моральних цінностей, громадянських якостей. Видатні педагоги-піаністи підкреслюють також значущість прагнення до переростання співпраці педагога й учня у співтворчість на основі спільних, узгоджених підходів до сприймання й відтворення художніх цінностей фортепіанного мистецтва.

У музично-педагогічних дослідженнях піднімаються питання формування на аксіологічній основі умінь художньо-педагогічної інтерпретації у майбутніх учителів музики [19; 38; 70]. Уміння оцінити художні переваги музичного твору у професійній діяльності учителя музичного мистецтва має узгоджуватись із його здатністю до педагогічного оцінювання можливостей сприймання учнів. Отже, художньо-педагогічна інтерпретація має передбачати таке спрямування виконавського процесу, яке б не руйнуючи художньої виразності музичного звучання, сприяло зосередженню слухацької уваги учнів, допомагало б їм сприйняти твір у всій його неповторності і красі, викликати активний інтерес до змісту музичних образів. Вчені підкреслюють, що художньо-педагогічна інтерпретація вимагає від учителя у процесі виконання музичних творів у дитячій аудиторії вміння підкреслити найзначущі, особливо виразні деталі творів, при цьому не нівелюючи виконавський задум, не виходячи за межі художнього смаку.

У ряді робіт представлено досвід систематизації пізнавальних процесів, пов'язаних з методикою оцінювання музичних явищ, розглядаються педагогічні підходи, що стосуються міждисциплінарних засад оцінювання музичних творів на засадах інтеграції музичних знань студентів [78;104; 107], виявляється

ціннісний потенціал підготовки майбутніх учителів музики до концертмейстерської діяльності [72].

Суттєвим висновком є твердження щодо взаємодії художніх і естетичних оцінок у музичному навчанні майбутніх фахівців [81;107].

У дослідженнях з музичної педагогіки досить повно розглянуто проблеми послідовності актів оцінювання, а саме – від емоційного до раціонального. Підкреслюється, що у процесі інтелектуального осмислення твору емоційне враження може бути знівельоване, а то й зовсім змінене. Отже, важливо спонукати учнів у процесі оцінювання до аргументації інтуїтивних оцінок [19;103; 107]. Інтуїтивне осягнення твору має бути неодмінно підтверджене раціональними методами оцінювання. При всій суб'єктивності процесу оцінювання в учнів мають формуватись цілком певні ціннісні орієнтири, які тією чи іншою мірою зумовлені соціальними критеріями [13; 30;88].

Ідеї щодо аксіологічного спрямування музичного навчання пронизують питання формування рефлексивних засад підготовки музикантів-педагогів [56].

Таким чином, огляд науково-методичної літератури з проблем втілення аксіологічного підходу в музичне навчання призводить до висновку про те, що формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі освоєння художніх явищ виступає однією з центральних проблем музичної педагогіки.

Вирішення означеної проблеми торкається таких питань, як методика оцінювання музичних творів, формування естетичних ідеалів і смаків учнівської і студентської молоді, формування їхніх ціннісних орієнтацій;

Вагомого значення набувають питання аналітико-вибіркового осмислення музичного матеріалу, зокрема, застосування стильового аналізу у процесі навчання; питання актуалізації ціннісних підходів до формування музичного сприйняття і творчості учнів, активізація ціннісних чинників навчання гри на музичних інструментах, хорового і сольного співу.

Один із важливих напрямів досліджень – проблеми розвитку інтерпретаційних умінь учнів, оволодіння мистецтвом інтерпретації музичних творів, формування інтерпретаційної культури учнів і майбутніх учителів

музичного мистецтва, активізація емоційно-ціннісного ставлення учнів до виконуваної музики на основі акцентування індивідуально-суб'єктивних чинників її сприйняття. Аксиологічний підхід розглядається як основа формування умінь художньо-педагогічної інтерпретації музики, як необхідна умова музичного самооцінювання.

Історико-ретроспективний розгляд дає змогу визначити напрями подальшого розвитку теорії і практики впровадження аксиологічних засад музичної освіти. До одного з них відносимо дослідження методики формування художньо-аксиологічної культури учителя музичного мистецтва. В ряду педагогічних новацій особливе місце має посісти розробка поняття дефініції “художньо-аксиологічна культура учителя музичного мистецтва”, визначення її сутності, змісту і структури.

1.2. Сутність, зміст і структура художньо-аксиологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

З метою визначення сутності феномена “художньо-аксиологічна культура особистості”, розглянемо послідовно різноманітні підходи до визначення в науковій літературі таких дефініцій, як “культура особистості”, “аксиологічна культура особистості”, “художня культура особистості”.

Феномен культури є складним і багатоаспектним. Множинність буття культури знайшла свій відбиток у багаточисленних спробах її визначення, у різноманітті підходів до з'ясування її сутності.

Поняття “культура особистості” розглядають як комплекс характеристик, таких як знання, якості, ціннісні орієнтації, звички, способи досягнення творчих успіхів тощо – загалом того, що орієнтує особистість на досягнення гармонії з загальними основами людської культури [7; 37; 66]. Підкреслюється значущість

відчуття контексту національної культури [91; 92], вказується на суттєву роль індивідуальної своєрідності особистості [93; 94].

Ряд авторів дотримуються поняття “базова культура особистості”, наполягаючи на необхідності врахування загальних здібностей людини, її світоглядних характеристик, без яких неможливо уявити собі соціалізацію людини, оптимальний її розвиток [99; 110].

Підкреслюється, що культуру особистості пов’язано із соціокультурною ситуацією, характерною для того чи іншого етапу розвитку суспільства, акцентується увага на тому, що кожен період його розвитку вносить свої корективи у поняття щодо сутнісних рис особистісної культури. Наприклад, в працях Л. Кондрацької, Н. Овчаренко, А. Флієра та ін. наголошується на необхідності розвитку гармонійної, всебічно розвинутої особистості як основи для становлення її культури [37; 66; 99]. Широкого розповсюдження в науковій літературі дістала точка зору щодо необхідності формування у людини адекватного ставлення до себе як до соціального індивіда, що відноситься до життя як до найвищої цінності [95]. Сучасна соціокультурна ситуація актуалізує також поняття культури як ставлення людини своєї професії, до дозвілля тощо [21; 27; 35].

Науковий інтерес становить точка зору, згідно якої базовий комплекс культури визначається як здатність людини до самостійного вироблення принципів і способів своєї діяльності в інтелектуальній сфері, комунікативній, художньо-творчій і т.п. [51]. Здатність до культурного самовизначення трактується як стрижнева характеристика особистості [58].

Якщо під “сутністю” розуміти стійкий інваріантний внутрішній зміст предмета, що виявляється у єдності та у всій різноманітності, протирічливості форм його буття [100], тоді категорія “культура особистості” постає як цілісність природних і соціокультурних характеристик, що базуються на включеності особистості у творчу діяльність. З наведеного визначення очевидно, що особистісна культура розглядається як результат набуття людиною у процесі діяльності певних рис.

Діяльнісного підходу дотримується Т. Титаренко [95], окреслюючи культуру особистості як сукупну єдність соціально зумовлених програм її життєтворчості. В. Біблер стверджує, що культурне становлення особистості передбачає пошук надбіологічного сенсу буття, а власне буття, зумовлене людською діяльністю, творить людину як результат певного злиття культурного і соціального [7]. При всьому розмаїтті підходів автори дотримуються діяльнісного підходу як провідного у дослідженні поняття “культура особистості”.

Ключовою позицією у тлумаченні поняття “культура особистості” виступає також гуманістичний підхід, його принципи, перевірені багатовіковою практикою. Гуманізм розглядається як цілісна сукупність ідей і цінностей, що стверджують універсальну значущість людського буття в цілому і тієї чи іншої особистості зокрема. З позицій гуманізму доводиться, що кожна людина має стати повноцінним суб’єктом діяльності, пізнання і спілкування, вільною, самодостатньою істотою, що несе відповідальність за все, що відбувається у цьому світі. Людина розглядається як найвища цінність соціального і особистісного розвитку. Становлення культури особистості передбачає повну реалізацію її потенцій, досягнення гармонії у соціально-природничому і внутрішньому духовному житті, розквіт здібностей і можливостей. Великого значення при цьому набуває збереження цілісності особистості, неперервності її розвитку [22]. Сформованість культури особистості передбачає її цілісність, отриману значною мірою в результаті саморозвитку. Освіта і життя, вписуючись у культурний простір, актуалізують суб’єкта як співавтора становлення власної особистісної культури. Таким чином, гуманістичний підхід надає культурі людини особистісного характеру.

Свідоме, цілеспрямоване прагнення до саморозвитку, саморегуляції, до гуманної взаємодії з іншими людьми, з природнім світом і світом соціуму – ознаки сформованої культури особистості. Культура виявляє себе через систему людських потреб і здібностей на боці суб’єкта і через систему способів їх задоволення на боці об’єкта. Саме це дозволяє розрізнати суб’єктивну і

об'єктивну культуру, ту, що засвоюються людиною в структурах особистості і потім продовжує її оточувати у предметному середовищі речей, обставин і процесів, у формі “культурного середовища.” Отже, культура у всіх своїх проявах прив'язана до людини, тобто вона виступає гуманістичним началом і не переслідує ніякої більше мети, окрім людського блага і становлення особистості в людині [21; 41; 43; 53].

Поділяючи означену точку зору, водночас визнаємо, що процес і результат людської діяльності характеризується параметрами, що є полярними за своєю сутністю, а саме: «гуманізм - антигуманізм», «цінності - антицінності», «добро - зло», «прекрасне - потворне» тощо. У наведених протиставленнях явно можна простежити наявність аксіологічної складової. Через те, визнаючи продуктивність опори на діяльнісний, гуманістичний контекст розгляду проблеми, що містять серйозну перспективу втілення у наукових дослідженнях, на наш погляд, слід надати перевагу аксіологічному підходу, акцентуючи роль ціннісного тлумачення культуротворчих процесів. Аксіологічний підхід, що акцентує взаємозв'язок культури з гуманізмом і загальнолюдськими цінностями, об'єктивно простежується у багатьох визначеннях культури.

Отже, відзначаючи важливу методологічну роль аксіологічного підходу у тлумаченні дефініції “культура особистості”, розглянемо сутність поняття “аксіологічна культура особистості”. Якщо підкреслити ключову роль цінності як системоутворюючого фактору для культурної діяльності людини, тоді викристалізується оптимальне поняття аксіологічної культури особистості як здатності людини до творчої гуманної діяльності, що зберігає і розвиває гуманістичні цінності людства, примножує в світі істинне, добре і прекрасне.

У процесі розвитку культури особистості величезну роль відіграє мистецтво як джерело активізації почуттєвої сфери особистості, її здібностей, що можуть виявлятися в будь-якому різновиді діяльності. У сучасній науково-методичній літературі складний процес становлення особистісної культури пов'язується з необхідністю збагачення естетичної свідомості [37], естетично-художнього досвіду й активізацією художньої діяльності [62; 110].

Естетична і художня культура виступають важливим складниками духовності особистості. Від ступеня їх розвитку залежить ставлення особистості до світу, усвідомлення гармонії стосунків між людьми, спрямованість мотивів діяльності, творчі прагнення. Без розвиненої здатності до естетичного впочування і переживань людство навряд чи змогло б себе зреалізувати у багатовимірному світі культури. У творчій діяльності естетична мотивація набуває особливо важливого значення. Широко відомі, наприклад, висловлювання вчених, таких, як Ч. Дарвін, А. Ейнштейн щодо ролі естетичних почуттів у активізації інтелектуальної сфери. Загалом прогрес людства у різних сферах життєдіяльності часто пов'язують із здатністю активної реакції особистості на Прекрасне, із здатністю творити за законами Краси [71; 76].

У перехідні епохи значення естетичного розвитку особистості як суттєвого рушія суспільного прогресу особливо зростає. Естетичний потенціал суспільства виступає чинником позитивних змін, впровадження новацій прогресивного порядку. Вчені підкреслюють, що витіснення естетичного життя на другий план небезпечно своїми наслідками – зниженням культурного рівня населення, збідненням духовної сутності людини, її моральних і культурно-творчих запитів. Ігнорування дії естетичних факторів у здійсненні соціальних перетворень різко зменшує їхню ефективність [67; 83; 90].

Естетична культура особистості означає єдність естетичних знань, переконань, почуттів і норм діяльності. Під естетичною культурою науковці схильні розуміти міру засвоєння естетичних цінностей у навколишній дійсності [67; 100; 110], а також складне інтегральне утворення, в якому взаємодіють почуття, свідомість, творчі здібності людини [108]. Естетична культура виступає важливим компонентом базової культури особистості. В ряді досліджень естетична культура трактується як найвищий рівень розвитку базової культури, що складає основу її цілісності, об'єднуючи такі її компоненти, як професійна, моральна, екологічна тощо [39;103]. У трактуванні поняття “естетична культура” підкреслюється зв'язок естетичного й етичного, морального й доброго [38]. Висувається поняття гармонії як провідного атрибута естетичної культури

особистості [15]. Естетична культура виявляється у різних сферах діяльності особистості – професійній, у сприйнятті природи, у трудових діях [8; 9]. Відмічається зв'язок почуттєвого і раціонального в естетичній культурі особистості як її домінантна ознака, виявляється ціннісна природа естетичної культури особистості [4; 33].

Системний підхід кладеться в основу визначення естетичної культури особистості. Згідно І. Сухіної естетична культура – це система засобів і продуктів діяльності, на основі яких людина осягає світ [91]. Естетична культура особистості трактується також як здатність до оволодіння в сукупності матеріальними і духовними цінностями, створеними людством у відповідності до естетичних поглядів свого часу, здатність до перетворювальних дій «за законами краси». А. Флієр підкреслює єдність знань, переконань, почуттів і вмінь як необхідну основу формування естетичної культури особистості [99, С. 23].

М. Давидов пропонує розуміння естетичної культури як єдності таких складових – естетичної свідомості й естетичної діяльності [18].

Спроба узагальнити різноманітні підходи до визначення поняття естетична культура особистості призводить до такого її тлумачення. Естетична культура особистості виступає як складне особистісне утворення, що характеризується мірою освоєння естетичної культури суспільства, сформованістю естетичного ставлення до неї, здатністю до активної діяльності у всіх сферах життя за законами краси.

Різновидом, а якщо точніше висловитись, своєрідною домінантою естетичної культури виступає художня культура особистості. Художня культура особистості виявляється у галузі мистецтва, у сфері художніх цінностей. На понятійному рівні художня культура особистості передбачає єдність знань, переконань, почуттів і творчої діяльності в мистецтві. За сукупністю своїх функціональних виявлень художня культура визначає змістовність, форму, обсяг, результативність художньої діяльності. Для художньої культури характерними виступають пізнавальна функція, що передбачає обізнаність,

поінформованість особистості в галузі мистецтва, його стильових напрямках, жанровій своєрідності. Важливого значення набуває орієнтаційна функція, що тісно пов'язана з художньо-ціннісними переконаннями особистості, зі спрямованістю мистецької оцінної діяльності, з художніми схильностями і смаками особистості. Діяльнісну функцію художньої культури пов'язано з творчістю у мистецтві, з виявленням і реалізацією творчого потенціалу особистості, комунікативну – зі спілкуваннями у спільній художній діяльності, зі здатністю до аналітичного осмислення різних аспектів взаємодії з мистецтвом. З рівнем розвитку художньої культури пов'язують наявність певної вмотивованості естетичної позиції стосовно творів мистецтва, можливості адекватної орієнтації особистості у багатогранній системі художніх цінностей. Ключову роль у цих процесах відіграють художній смак і художні ідеали особистості, що виражають ціннісне ставлення особистості до мистецтва.

Загалом, саме завдяки художній культурі відбувається усвідомлення естетичного багатства істинних шедеврів мистецтва, перехід у внутрішнє єство духовної культури особистості. Таким чином, окреслюючи поняття художньо-аксіологічної культури особистості, наголосимо на ролі ціннісних чинників сприймання, усвідомлення і переживання художніх образів творів мистецтва. Художньо-аксіологічна культура виступає в нашому дослідженні як складне особистісне утворення, що визначає здатність людини до актуалізації ціннісних чинників пізнання і творення мистецтва.

Музично-виховна діяльність у сфері мистецтва актуалізує необхідність опосередкування поняття художньо-аксіологічна культура чинниками педагогічного порядку. Художньо-аксіологічна культура вчителя має свою специфіку, свої особливості, зроджені потребою не тільки пізнати мистецтво і творчо зреалізуватись у мистецтві, а й необхідністю донести своє розуміння і переживання образів мистецтва до учнів, розкрити перед ними художньо-ціннісну сутність творчості композиторів. Тоді постає питання: «Які чинники зумовлюють педагогічну сутність художньо-аксіологічної культури вчителя?»

«Як визначається поняття художньо-аксіологічної культури саме вчителя музичного мистецтва?».

Художньо-аксіологічна культура набуває особливого статусу у педагогічній професії. Між тим аналіз досліджень з цієї тематики констатує недостатність розгляду саме педагогічного спрямування досліджень щодо сутності та процесів становлення художньо-аксіологічної культури вчителя. Таким чином, виявляється парадокс: з одного боку осягнення мистецтва потребує активізації ціннісних чинників його пізнання, з іншого – педагогічні чинники спонукання учнів до сприймання й оцінювання мистецтва далеко не завжди беруться до уваги. Отже, розглянемо художньо-аксіологічну культуру вчителя музичного мистецтва в її спрямованості на педагогічну діяльність, детерміновану специфікою професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

У вчителя мистецтва – особлива місія в культурі: максимально сприяти відтворенню і розвитку її в соціумі через художній розвиток учнів. Порівняємо в такому ракурсі діяльність митця і педагога. Митець створює образ людини у відповідності до своїх естетичних ідеалів. Учитель же “створює” живу людину з притаманними їй ціннісними орієнтаціями. При цьому діяльність художника є творчістю, а діяльність учителя – співтворчістю, оскільки “матеріалом” його творчості виступає не пасивний, а активний суб’єкт – інша людина, що виявляє притаманну їй активність, суб’єкт, з яким необхідно бути в діалогових стосунках.

Художньо-аксіологічна культура вчителя мистецтва виявляється у цілому ряді різновидів педагогічної діяльності. Насамперед – це діагностика ціннісних орієнтацій учнів у мистецтві, визначення сформованості естетичних ідеалів і смаків школярів. В основі діагностичної педагогічної діяльності лежить власна художньо-аксіологічна культура вчителя. Саме вчитель має зрозуміти і відчувати спрямованість естетичних переваг учнів, визначити їхні художні уподобання, розібратись у витоках того чи іншого ставлення школярів до мистецтва. В час засилля масової псевдокультури учні часто схиляються до невибагливих,

примітивних зразків мистецтва, захоплюються ними під впливом нерозвинених художніх смаків. Учитель має розібратись у художньо-естетичних уподобаннях учнів, визначити джерела того чи іншого їхнього ставлення до мистецтва. Спираючись на власне відчуття художніх вад і переваг мистецьких образів, орієнтуючись на свої художні запити, вимоги і очікування, зумовлені рівнем розвитку власної художньо-аксіологічної культури, учитель здійснює діагностику сформованості та якісних характеристик мистецько-ціннісних орієнтацій учнів.

Художньо-аксіологічна культура учителя лежить в основі його прогностичної педагогічної діяльності, що виражається у здатності визначити провідну стратегію художнього розвитку учнів, намітити основні напрями формування естетичних ідеалів і художніх смаків учнів, передбачити бажаний результат педагогічних зусиль у художньому розвитку школярів.

Тісно з прогностичною пов'язано конструктивно-проектувальну діяльність учителя з художньо-ціннісного розвитку дітей. І знову основу цієї діяльності складає здатність учителя до актуалізації ціннісних чинників пізнання і творення мистецтва, тобто його художньо-аксіологічна культура. На основі власних ціннісних орієнтирів учитель має визначити педагогічні дії, спрямовані на розвиток художньої культури учнів – відібрати навчальний репертуар, такий, який би відповідав художнім інтересам учнів і водночас містив би значний потенціал їх розвитку. Художньо-аксіологічна культура вчителя зумовлює не тільки вибір найпродуктивніших різновидів художньо-творчої діяльності учнів, а й шляхи її організації.

Художньо-аксіологічна культура визначає спрямування комунікативної діяльності учителя з учнями, спрямоване на спільне переживання і розуміння музики. Завдання учителя – визначити причини того чи іншого ставлення дітей до певних жанрів і стилів музичного мистецтва і відповідно з суспільними цінностями зорієнтувати їхні оцінювальні підходи до художньої творчості. І нарешті, художньо-аксіологічна культура ґрунтується на умінні вчителя педагогічно доцільно організувати навчальну діяльність, зацентувати її

ціннісні пріоритети, дати оцінку її результатам, виявити власні досягнення і прорахунки у музично-виховній роботі.

Таким чином, послідовний розгляд сутності аксіологічної і художньо-аксіологічної культури особистості, аналіз оцінювальних чинників педагогічної діяльності уможлиблює уточнення поняття “художньо-аксіологічна культура вчителя музичного мистецтва”. У нашому дослідженні означена дефініція трактується таким чином. Художньо-аксіологічна культура вчителя музичного мистецтва – це інтегрована особистісна якість, що передбачає здатність до глибокого осягнення мистецьких і педагогічних цінностей, виявлення і творчого впровадження пріоритетних серед них у професійній діяльності.

Структура художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва являє собою інтегративну цілісність таких компонентів, як мотиваційно-пізнавальний, аналітико-аргументувальний, інтерпретаційно-творчий, комунікативно-трансляційний, рефлексивно-результативний.

Мотиваційно-пізнавальний компонент визначається прагненням учителя музичного мистецтва до оволодіння аксіологічними підходами у пізнанні мистецтва, у розвитку власної художньо-аксіологічної культури; бажанням розширити мистецький тезаурус, накопичити якомога більше художньо-образних вражень; усвідомленістю виховного потенціалу мистецтва та його значення у художньому розвитку школярів.

Мотиваційно-пізнавальний компонент художньо-аксіологічної культури вчителя характеризується осягненням ролі мистецтва у розвитку сучасної культури суспільства, готовністю до усвідомлення педагогічних підходів у формуванні художньо-оцінювальних орієнтирів учнівської молоді. Йдеться про оцінювальне пізнання, про таке сприймання, де пізнання художньої сутності творів мистецтва йде пліч-о-пліч із його оцінюванням вчителем.

Мотиваційно-пізнавальний компонент художньо-аксіологічної культури передбачає здатність учителя до розпізнавання виховного потенціалу музичних творів і його реалізації. У сучасній соціально-педагогічній ситуації необхідно враховувати, що виховання має здійснюватись у межах єдиного педагогічного

підходу і як результат навчання, активізації пізнавальних факторів. В результаті виховання в учнів формуються не тільки знання, уміння, навички, а й досвід діяльності, а також особистісні якості. Освіта й виховання у процесі пізнання мистецтва взаємопов'язані, взаємодіють і опосередковують одне одного. Освіта визначається як передача знань у процесі духовно-теоретичного спілкування [14; 23;], а виховання як процес передачі ціннісних смислів у духовному спілкуванні [26;41]. Сутність мотиваційно-ціннісного компонента художньо-аксіологічної культури ґрунтується на активізації саме виховного потенціалу мистецтва. Тому важливо, щоб учитель музичного мистецтва був спроможний не лише до активного переживання, а й до суб'єктивно-індивідуального тлумачення образного змісту твору. Мотиваційно-пізнавальний компонент художньо-аксіологічної культури орієнтує не на нейтральне споглядання художньої інформації, а на оцінне ставлення до зображуваного, вираженого, відтвореного у мистецьких образах. Пізнаючи художній твір, його образну сутність, учитель з розвиненою художньо-аксіологічною культурою одночасно дає їм певне тлумачення у відповідності зі ступенем розвитку власної художньо-аксіологічної культури. При цьому важливо, щоб естетичні орієнтири і норми пізнання мистецтва вчителем усвідомлювались як органічна складова його педагогічної діяльності.

Аналітико-аргументувальний компонент художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва характеризується здатністю до глибокого осягнення змісту художніх образів та їхньої художньої форми. Крім того, учитель має бути в змозі аргументовано довести свою оцінювальну позицію. Музично-аналітичні уміння – невід'ємна ознака художньо-аксіологічної культури вчителя, характер професійної діяльності якого потребує усвідомлення не тільки образного змісту музичного твору, не тільки характеру застосування композитором засобів виразності. Важливим для учителя є уявлення щодо мети аналітичного розбору твору, щодо необхідності виконавського донесення до юних слухачів композиторського задуму в його цілісності, забезпечення високого рівня естетичних переживань школярів,

спонукання дітей до емоційного заглиблення у музику. Аналітико-аргументувальний компонент художньо-аксіологічної культури вчителя передбачає його здатність спрямувати сприймання дітей таким чином, щоб образність твору постала в їхній свідомості в єдності із естетичним переживанням засобів її досягнення, із розкриттям виражального змісту художніх деталей твору, з оцінкою їхніх достоїнств. Аналітичні уміння вчителя характеризуються здатністю спрямувати увагу школярів при слуханні музики на процес розгортання образного змісту, на динаміку руху як іманентну ознаку музичного мистецтва. У процесі аналізу учитель має вміти вичленити головні, провідні моменти смислового наповнення образу, найяскравіші його особливості, спеціально звернути увагу на естетичні переваги того чи іншого музичного твору.

Суттєвого значення набуває аналіз у формуванні здатності учителя до його аргументованої оцінки музичного твору. І тут важливо звернути увагу на можливість саме ціннісного аналізу музики. Аналітико-аргументувальний компонент художньо-аксіологічної культури передбачає здатність учителя до ціннісного аналізу музичного, стрижнем якого виступає завдання не тільки з'ясувати засоби, за допомогою яких виражається зміст музичного образу, а й виявити - чому та чи інша музика є якісною, виразною, естетично виповненою, або чому та чи інша музика є низькопробною, нецікавою, сірою. Отже, слід розрізняти завдання цілісного і ціннісного аналізу. Мета цілісного аналізу – визначити, що виражає музика, мета ціннісного – з'ясувати – хороша ця музика чи погана. Повертаючись до характеристики аналітико-аргументувального компоненту художньо-аксіологічної культури, підкреслимо важливість естетичної позиції учителя музичного мистецтва, поза якою його оцінювальна діяльність стане розпливчастою, неконкретною, розмитою.

Виявлення та усвідомлення власної художньої оцінки твору має знайти підтвердження у логічній і послідовній її аргументації. Висловити своє враження про музику у формі «подобається - не подобається» порівняно легко. Значно складніше знайти підтвердження своєї думки в аналітичному осмисленні

характерних ознак змісту, композиційної структури твору, в деталях його форми, в доказовому аргументуванні їхніх естетичних переваг і вад. Художньо-аксіологічна культура вчителя має стояти на сторожі спрощення аналізу, підкреслення неважливих ознак, перевантаження пояснень асоціаціями, далекими від образного змісту даного твору, описовості. При цьому важливо, щоб учитель умів знайти переконливі саме для дитячої аудиторії аргументи. Пояснення щодо цінності музичних творінь мають бути доступними для школярів певного віку, педагогічно продуманими, але не спрощеними. Характеристика переваг чи вад музичного твору повинна відзначатися аргументованістю й водночас бути зрозумілою для учнів певного віку.

Інтерпретаційно-творчий компонент художньо-аксіологічної культури зорієнтовано на виявлення вчителем музичного мистецтва свого оцінного ставлення до твору не тільки вербально, а саме в процесі його інтерпретації. Остання, в свою чергу, має характеризуватись оригінальністю, самобутністю, ініціативністю підходу до виконавського тлумачення образного змісту музики. Науковці [18; 19; 28] підкреслюють значення ініціативного підходу до відтворення музичних образів у виконавському процесі. Зокрема, китайський вчений Чень Бо [104], визначаючи сутність і специфіку інтерпретаційних умінь вчителя музики, підкреслює важливість поглибленого усвідомлення образного змісту музичного твору. Крім того, дослідник наголошує на необхідності відтворення власної естетичної позиції у виконанні музики, важливість привнесення особистісного ставлення в усвідомлення і передачу змісту твору. Інтерпретація музики передбачає, що виконавець не просто відтворює задум композитора, а й знаходиться із ним у взаємодії. Дослідники [38;79] відмічають творчий характер цієї взаємодії. Ціннісне ставлення інтерпретатора зумовлено потребою не лише заглибленого усвідомлення і відтворення авторського задуму, а й неодмінно вираження у виконанні свого ставлення до музичних образів. Виконавець має втілити в інтерпретації найтонші нюанси свого переживання музичної тканини, особливості емоційної оцінки твору. І це цілком природно. Якщо інтерпретатор не виражає оцінної реакції у процесі виконавського процесу,

таке виконання навряд чи захопить слухачів. Коли ж йдеться про виконання у дитячій аудиторії, перед учнями, що мають поки що недостатньо сформовані естетичні смаки, формальне виконання учителем музичного твору, виконання, в якому не відчувається зацікавленість музикою, не зможе вплинути на почуття дітей, не зможе викликати у них відповідну естетичну реакцію. Тому учитель-виконавець повинен мати цілком певну, яскраву художньо-оцінну позицію і володіти засобами її відчутного відтворення у власному виконанні. Нейтральне, байдуже виконання музики неприйнятне ніде, а тим більше – в аудиторії юних слухачів. На сторожі виразності інтерпретації стоїть художньо-аксіологічна культура вчителя, що зумовлює естетичну виповненість його виконання.

При цьому виникає питання щодо взаємодії оцінного і творчо-ініціативного підходів до тлумачення музичного тексту. Завдяки індивідуальній творчості музичні образи у виконавському процесі “оживають” кожного разу по-новому. Різні варіанти прочитання, осмислення і переживання музики мають повне право на існування. Головне при цьому – не спотворити змістовну основу музичного твору.

Необхідно врахувати, що поява варіантного виконавського тлумачення музики – результат активізації оцінних підходів інтерпретатора. Композиторське творіння інтерпретується у відповідності до рівня сформованості художньо-аксіологічної культури виконавця. Відтворюючи в інтерпретаторській концепції власні думки і почуття, власне естетичне кредо, виконавець інтерпретує музичні образи по-своєму, в узгодженні із індивідуально-суб’єктивним світобаченням, у відповідності до власних естетичних ідеалів і уявлень щодо художніх цінностей.

Ми вважаємо, що творчість як відтворення індивідуальності інтерпретатора є залежною від його ставлення до музики. Інтерпретація – це виявлення ставлення виконавця до музики через творче її прочитання. Оригінальність, неповторність трактовки музичного твору, її творча наповненість зумовлюється значною мірою силою емоційного враження від музики. Якщо ж твір не викликає у виконавця непідробного захоплення, щирого естетичного схвалення, навряд чи він зможе створити виразну

інтерпретаторську концепцію, знайти творчі прийоми демонстрації твору у слухацькій аудиторії. Отже, оцінювання і творчість в мистецтві музичної інтерпретації йдуть поруч, стимулюючи і впливаючи одне на одного.

Розуміючи інтерпретацію як творчий діалог між композитором і виконавцем, а інтерпретацію музики в дитячій аудиторії як діалог між учителем і учнями, наголосимо на суттєвій ролі інтерпретаційно-творчої складової в структурі художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва. Виконання музики учителем має свою специфіку, зумовлену потребою педагогічного впливу на художній розвиток учнів, на здатність їх до сприймання й оцінювання музичних творів. Характер спілкування учнів з музикою під час її слухання у виконанні учителем залежить від способу подачі музичного матеріалу вчителем, від підкреслення ним тих чи інших художніх деталей, від акцентування у виконавському процесі найзначущих з точки зору учителя-виконавця моментів. Особливий спосіб виконавського тлумачення музики в учнівській аудиторії отримав назву “художньо-педагогічна інтерпретація музики” [48; 67]. Під художньо-педагогічною інтерпретацією музики розуміємо виконавську діяльність, спрямовану на донесення учням образного змісту твору з метою художнього і педагогічного впливу на їхню естетичну свідомість. Художньо-педагогічна інтерпретація може відбуватись і в музично-виконавській формі, і у вербальній.

Методами художньо-педагогічної інтерпретації музики у виконавській формі виступають такі, наприклад, як підкреслення найяскравіших моментів твору, доступних учням певного віку. Цілком зрозуміло, що художні перебільшення, акцентування тих чи інших моментів твору можуть мати місце лише за умов дотримання певних меж художньої виразності, на сторожі яких має стояти високий рівень розвиненості художньо-аксіологічної культури вчителя [44].

Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів вербального характеру, переслідуючи мету – зробити доступним і зрозумілим для дітей музичний твір, передбачає словесне розкриття його художніх переваг. Методами

вербальної художньо-педагогічної інтерпретації музики виступають такі, як його аналіз, підбирання асоціацій, в тому числі й мистецьких, а не лише життєвих, пояснення тощо. Художньо-оцінні орієнтири учителя і тут теж виконують свою функцію. Учитель має донести своє ставлення до твору, не тільки дати об'єктивну характеристику музичним образам, а й зорієнтувати ціннісне ставлення учнів до музики, захопити їх музикою, справити емоційно-естетичний вплив.

Рефлексивно-результативний компонент спрямовує оцінну свідомість учителя музичного мистецтва на самоспоглядання, самоцензування власної мистецької і педагогічної діяльності, виражає здатність до виконання власних дій ціннісним сенсом.

Проблема рефлексії в сучасній науково-методичній літературі широко розглядається вченими. Її сутність і зміст науковці пов'язують з поняттями самопізнання, самоспостереження, самооцінки. Увага акцентується на здатності рефлексії спонукати особистість до актуалізації “ особистісних стосунків” зі світом, до його пізнання й оцінювання [50]. Відмічається прямий зв'язок рефлексивного життя зі внутрішнім світом особистості [56; 58;]. Рефлексія потрактовується як оцінювальне ядро самосвідомості, як стимул до підвищення кваліфікації, до сходження на вищий щабель професійної майстерності.

Сутність рефлексивно-результативного компоненту художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва достатньо рельєфно виступає у процесі аналізу його професійної діяльності, розгляду чинників її удосконалення, у контексті подолання суперечностей між “необхідним, потрібним” і “можливим”. Саме здатність до рефлексії уможливорює внесення необхідних коректив у художньо-педагогічну діяльність. Рівень професійної майстерності підвищується завдяки функціонуванню механізмів рефлексивної саморегуляції як виявленню художньо-аксіологічної культури.

Підкреслимо важливу деталь. Необхідність у професійній рефлексії виникає не тільки під впливом такого об'єктивного чинника, як розвиток діяльності, а й в силу суб'єктивного чинника – особливостей особистісних

характеристик педагога, що прагне до удосконалення себе і своєї професійної діяльності. Рефлексивні процеси актуалізуються під впливом усвідомлення вчителем потреби у перетворенні професійної свідомості і самосвідомості. З цих позицій можна стверджувати, що сферою дії рефлексивно-результативного компоненту художньо-аксіологічної культури виступає діалектичне співвідношення між професійною діяльністю і особистістю вчителя музичного мистецтва, спрямоване на пошук особистісно-ціннісного сенсу художньо-виховної роботи серед школярів. Здатність до рефлексії дозволяє учителю з формального виконавця директивних вимог перетворитись на фахівця, здатного до творчого впровадження педагогічних ідей, технологій, знайти свої підходи до інтерпретації виконуваної музики. Завдяки рефлексії учитель отримує змогу піднятися над конкретикою ситуативного завдання, сформулювати цілісний погляд на його вирішення.

Процеси художньо-педагогічної самооцінки буквально пронизують професійну діяльність учителя музичного мистецтва. Рефлексивне самозанурення виявляється, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і відчувати емоційне ставлення учнів до музичних творів, коли учитель зіставляє власну художню оцінку з естетичною реакцією учнів. Аксіологічна самооцінка відбувається при розробці вчителем проєктів щодо мети педагогічної взаємодії з учнями, при виборі конструктивних схем їх втілення. Рефлексивна позиція учителя актуалізується також у процесі спонукання учнів до художньої самооцінки. Розглядаючи рефлексивно-результативний компонент структури художньо-аксіологічної культури вчителя, підкреслимо, що дія його пронизує різні грані професійної діяльності – і сприймання, і уяву, і творчість. Оцінюючи результати власної діяльності, досягнень і прорахунків у естетичному розвитку учнів, учитель отримує можливість аргументованої корекції всіх актів мистецької педагогічної діяльності від її пізнання до перетворення. Отже, рефлексивно-результативний компонент відіграє суттєву роль у художньо-аксіологічній культурі вчителя музичного мистецтва, у забезпеченні цілісності її

структурної розбудови. Саме рефлексивно-результативна складова виступає стрижневою у системі взаємодії всіх визначених компонентів.

Визначення структурних компонентів художньо-аксіологічної культури учителя музичного мистецтва у нашому дослідженні зумовлюється уявленням щодо цілісності як необхідної характеристики сутності і змісту певної дефініції. Характеристика поняття не може існувати у роздрібненому стані. Виокремлені аспекти мають умовний характер, є до певної міри абстрагованими від тієї реальної цілісності, якою є художньо-аксіологічна культура учителя музичного мистецтва. Її цілісний характер зумовлено специфікою діяльності вчителя, об'єктом якої виступає мистецтво і педагогічна реальність.

Висновки до першого розділу

1. Резюмуючи сказане у першому розділі дисертації, зазначимо, що проблема формування художньо-аксіологічної культури учителя мистецтва як складової його професійної компетентності не знайшла достатнього наукового розгляду. Водночас підкреслимо актуальність і перспективність подальшого дослідження таких провідних положень щодо аксіологічного спрямування музичної освіти, відтворених у науковій літературі, як :

а) Музичне навчання в контексті аксіологічного підходу слід трактувати як необхідну умову залучення учнів і студентської молоді до духовних цінностей.

б) Музично-педагогічний процес - це процес сходження учнів до музичних цінностей. В свою чергу, спрямування оцінювальної діяльності залежить від системи принципів, що мають становити основу аксіологічного підходу. Аксіологічні орієнтири виступають джерелом розвитку музичної освіти, визначають її наукове підґрунтя.

в) Аксіологічна платформа розвитку музичної педагогіки формується під впливом таких наук, як загальна педагогіка, психологія, мистецтвознавство. Педагогічні позиції стосуються насамперед необхідності враховувати

особливості змін у ціннісних орієнтирах суспільства, модернізаційні установки загальної освіти, характер переорієнтації з традиційних на сучасні методи навчання. Психологічні виміри аксіологічного спрямування музичної освіти фокусуються у положеннях щодо акцентування надзвичайно суттєвої ролі емоцій, які виступають ціннісною основою ставлення людини до життя; необхідності врахування і суб'єктивних, і об'єктивних факторів оцінювального процесу; визнання вільного вибору як основи самоактуалізації особистості. Досягнення мистецтвознавства спонукають до вирішення таких питань аксіологічного спрямування музичного навчання, як співвіднесення музично-педагогічних проблем із категоріями естетики; опора на інтонаційну природу музики, що дає ключ для її ціннісного пізнання; обґрунтування аналітичних підходів як необхідного засобу осягнення художнього змісту твору. Встановлено, що методичні знахідки у сфері музичного навчання відчули на собі також вплив висновків музикознавства щодо залежності інтерпретації від психологічних якостей виконавця, його темпераменту, емоційної чуттєвості, виконавського досвіду, виконавської надійності, здатності до концентрації уваги, творчих здібностей тощо.

2. Визначення сутності і змісту художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в нашому дослідженні спирається на поняття базової культури особистості як цілісної сукупності знань, якостей, ціннісних орієнтацій, звичок, способів діяльності, загальних здібностей, світоглядних характеристик, спрямованих на узгодження із загальними основами людської культури. Отже, “ культура особистості ” у нашому дослідженні постає як цілісність природних і соціокультурних характеристик, що базуються на включеності особистості у творчу діяльність.

Провідними підходами у дослідженні культури особистості визнаємо діяльнісний, гуманістичний, аксіологічний. У нашому дослідженні перевага надається аксіологічному підходу, на основі якого акцентується значення ціннісного тлумачення культуротворчих процесів, а аксіологічна культура особистості потрактовується як здатність людини до творчої гуманної

діяльності, що зберігає і розвиває гуманістичні цінності людства, примножує в світі істинне, добре і прекрасне. Відповідно художньо-аксіологічну культуру людини характеризуємо як складне особистісне утворення, що визначає її здатність до актуалізації ціннісних чинників пізнання і творення мистецтва.

Врахування специфіки професійної діяльності призводить до визначення художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва як інтегрованої особистісної якості, що передбачає здатність до глибокого осягнення мистецьких і педагогічних цінностей, виявлення і творчого впровадження пріоритетних серед них у професійній діяльності.

3. Функції художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва виявляються у таких сферах професійної діяльності, як діагностика ціннісних орієнтацій учнів у мистецтві, що здійснюється вчителем з огляду на свої мистецькі запити, в свою чергу зумовлені рівнем розвитку власної художньо-аксіологічної культури. Художньо-аксіологічна культура учителя лежить також в основі вироблення педагогічної стратегії художнього розвитку учнів; визначає напрями конструктивно-проектувальної діяльності вчителя з художньо-ціннісного розвитку дітей; спрямовує комунікативну діяльність учителя музичного мистецтва з учнями на спільне переживання і розуміння музики.

4. Структура художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва являє собою інтегративну цілісність таких компонентів, як мотиваційно-пізнавальний, аналітико-аргументувальний, інтерпретаційно-творчий, комунікативно-трансляційний, рефлексивно-результативний.

Мотиваційно-пізнавальний компонент визначається прагненням учителя музичного мистецтва до опанування ціннісних чинників пізнавального процесу в музичному мистецтві, до розвитку власної художньо-аксіологічної культури, до систематичного збагачення свого мистецького і педагогічного тезаурусу, до оволодіння способами реалізації ціннісно-виховного потенціалу мистецтва. Аналітико-аргументувальний компонент художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва характеризується здатністю до глибокого осягнення змісту і форми художніх образів, спроможністю до вираженої і

доказової оцінки художньо-естетичної якості музичних творів, до доказової характеристики естетичних переваг (вад) музичного твору, доступної і зрозумілої учням певного віку.

Інтерпретаційно-творчий компонент художньо-аксіологічної культури зорієнтовано на виявлення вчителем музичного мистецтва свого оцінного ставлення до твору як шляхом словесної характеристики, так і в процесі його виконавської інтерпретації, що має характеризуватись оригінальністю тлумачення музичних образів, своєрідністю, індивідуальною визначеністю трактовки. В процесі інтерпретації музики учитель-виконавець має яскраво продемонструвати власну естетичну оцінювальну позицію, вміти захопити дітей своїм ставленням до музики.

Рефлексивно-результативний компонент художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва передбачає здатність до об'єктивної самооцінки результатів власної мистецької і педагогічної діяльності, до виявлення ціннісного сенсу художньо-педагогічного впливу і його результатів на музичний розвиток дітей.

Цілісність визначеної структури забезпечується нерозривною єдністю художніх і педагогічних чинників професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Андрущенко В. А. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. Київ: «МП Леся», 2017. 464 с.
2. Аніщенко Н. В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів: монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 186 с.
3. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
4. Архипова Л. Д. Роль інтерпретації в культурі : Автореф. дис... канд. філософ. Наук : 09.00.04 / Л. Д. Архипова ; Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2002. 16 с.
5. Берестецька Т. О. Інтерпретація як методологічна проблема гносеології : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.02 Одеса, 2002. 174 с.
6. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / Цінності освіти і виховання : Наук. – метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 8–11.
7. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 1990. 413 с.
8. Бласс Ф. Герменевтика и критика / Ф. Бласс ; пер. с нем. Л. Ф. Воеводский. Одесса : Тип. Штаба Одесского Военного окр., 1891. 194 с.
9. Большой психологический словарь [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. СПб. ; М. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; ОЛМА-ПРЕСС, 2004. 666 с.
10. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144–150

11. Береза В. О. Формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді як одна з важливих умов розвитку критичного мислення // *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2009. Вип. 146. С.110 – 115.
12. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання. Київ, 1997. С. 8–11.
13. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1998. 20 с.
14. Галузяк В.М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. № 29. С. 86–92.
15. Гадамер Г. Г. Герменевтика і поетика / Г. Г. Гадамер. Київ: Юніверс, 2001. 285 с.
16. Головаха Є. І. Суперечливість ціннісних орієнтацій і професійне самовизначення особистості. Філософська думка. 1986. № 2. С. 16–25.
17. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип *Шлях освіти*. 2008. №1. С.2 – 6.
18. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
19. Давидов М. А. Виконавське музикознавство: енциклопедичний довідник Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2010. 400с.
20. Демір М. І. Аксіологічний компонент як складова інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / М. І. Demyr // *Harvard Educational and Scientific Review*. Harvard, 2015. No. 1. (7) (January–June), volume VIII. – P. 243–248.
21. Дільтей В. Виникнення герменевтики / Сучасна зарубіжна філософія : течії і напрямки. Хрестоматія. Київ, 1996. 476 с.
22. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с.

23. Драч С.В. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства: сутність та динаміка. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький, 2010. № 2. С. 26–30.
24. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навч. посіб. Кїв.–Ужгород : Ліра, 2000. 112 с.
25. Дорошенко Т. В. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2018. № 1. С.95 -101.
<https://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/151>
26. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» Одеса, 2003. 21 с.
27. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
28. Запека Я. Г. Особливості ціннісних профілів студентів з різними мотиваційними установками. Габітус. 2020. Вип. 12. Т. 2. С. 127–132. 13.
29. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 "теорія і історія культури" Київ, 2006. 183 с.
30. Куразаєва А., Ніколаєвська А. Моральні орієнтації українського студентства в умовах нестабільного суспільства : монографія. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. С. 332–357.
31. Катрич О. Сильова ієрархія та стильова концентричність – два погляди на проблему дослідження музично-виконавського стилю. *Науковий вісник НМАУ. Музичне виконавство*. Київ, 2001. Вип. 18. С. 115–122.
32. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості: монографія. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.

33. Квіт С. Герменевтика стилю. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 143 с.
34. Козаренко О. В. Національна музична мова в дискурсі постмодернізму / Феномен української національної музичної мови. Львів : Вид. НТШ ім.Т. Шевченка, 2000. С. 218–254.
35. Козир А. В. Інноваційні тенденції музичної підготовки викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Збірник матеріалів наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»: Наукове видання / за ред. доктора педагогічних наук, професора А. В. Козир та кандидата педагогічних наук, доцента К. О. Щедролоєвої. Херсон, 2016. С.16 – 21.
36. Кокун О. М. Особливості професійного самовизначення юнаків на етапі оптації. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 2009. №6 (8). С. 263-269.
37. Коломієць Г. Г. Про концепцію цінності музики як субстанції і музики як способу ціннісної взаємодії людини зі світом [Електронний ресурс]. *Часопис Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського* : Науковий журнал. 2009. № 1 (2) С. 104–113. Режим доступу: http://knmau.com.ua/chasopys/02_NBUV/web/12-Kolomiets.pdf
38. Комаровська О. А. Мистецька освіта: глибина й багатогранність // *Мистецтво та освіта*. 2016. №1 (79). С. 6 – 10.
39. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей : автореф. дис... доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2004. 47 с.
40. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
41. Кремешна Т. І. Педагогічна самоєфективність : шлях до успішного викладання : Навчально-методичний посібник. Умань, 2010. 168 с.

42. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Ленвіт, 2007. 194 с.
43. Лавренко О.В. Морально-ціннісні орієнтації економічної соціалізації студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2017. Т. 1. Вип. 46. С. 45–51.
44. Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів у системі професійної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. 2016. № 2. С. 10 – 16.
45. Левицька І. М. Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса : Б.в., 2012. 21 с.
46. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики / *Науковий вісник ПДПУ імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2006. Спец. випуск. С. 15–21.
47. Лісун Д. В. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 В.о. Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. Київ: Б.в., 2011. 20 с.
48. Лук'янова Л. Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві // *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки. 2010. Вип.183, Ч.1. С. 6-12.
49. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 21 с.
50. Майба О.К. Вокально-хоровий спів як засіб формування духовних цінностей у молодших школярів. *Науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (М.Київ, Україна, 20 – 23 березня 2017 р.)*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. С.53-56.

51. Максименко С. Д. Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*, 2014. Вип. 2.12. С. 5-13.
52. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 21 с.
53. Маркова О. М. Онтологія виконавства і "розпізнавання" в музиці / Трансформація музичної освіти і культури в Україні : матеріали науково-творчої конференції, присвяченої 90-річному ювілею з дня заснування Одеської державної музичної академії ім. А. В. Неждановой / гол. ред. О. В. Сокол. Одеса: Друкарський дім, 2004. С. 46–56.
54. Марчук М.Г. Ціннісні потенції знання. Чернівці: Рута, 2001. 319 с.
55. Матяж С.В., Березянська А.О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Миколаїв, 2013. Вип. 213. Т. 225. С. 27–30.
56. Мінь Шаовой. Компонентна структура рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. *Наукові записки : психолого-педагогічні науки: Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. Я. Ростовського «Актуальні проблеми мистецької освіти»*. 2017. № 1. Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2017. С. 151-156.
57. Мішеченко В. В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичне виховання»; НПУ ім. М. Драгоманова. Київ, 2002. 19 с.
58. Михайлишин У. Б. Соціально-психологічні особливості системи ціннісних орієнтацій студентської молоді: до постановки проблеми. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2016. Т. 1. Вип. 45. С. 133–136.

59. Миропольська Н. Є. Міжкультурне освітньо-мистецьке середовище старшої школи. / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2019. №23 (2). С.15-27. URL: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Tmpvd_2019_23\(2\)_4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Tmpvd_2019_23(2)_4%20(1).pdf)
60. Москаленко О. В. Структурні компоненти ціннісно-сміслової сфери особистості. Вісник Національного технічного університету «КПІ». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». Вип.1. С.91-98.
61. Музика О. Л. Аксиогенез особистості і розвиток обдарованості: теоретична модель і підходи до дослідження. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 14. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 60-76.
62. Музика О. Л. Методика «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»: теоретичні передумови й результати апробації. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 15. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 123-137
63. Мороз А. Світоглядні орієнтації молоді в контексті євроінтеграційної політики України // *Політичний менеджмент*. 2009. № 4. С. 158-164.
64. Москаленко В. В. Культура і особистість // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Том 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 12. Київ, Фенікс, 2015. С.352 – 361. - [електронний ресурс]. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9983/1/Article.pdf>
65. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога ; [4-е изд.] Москва: Музыка, 1982. 300 с.
66. Нікора А. О. Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики: монографія Миколаїв : Іліон, 2012. 216 с.

67. Овчаренко Н. А. Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць] / За ред. д.п.н., проф. З. П. Бакум. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 640 с.
68. Олексюк О. М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 164 с.
69. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. Київ : Знання України, 2009. 123 с.
70. Опарик Л. Фортепіанно-виконавське мистецтво ХХ століття як естетичний феномен . *Молоде музикознавство* : зб. статей. Львів, 2002. Вип. 7. С.101110.
71. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
72. Паньків Л. І. Проблема формування художніх орієнтацій молоді у координатах духовності. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки»/ за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. №2. 173 с. С. 57 – 60.
73. Петренко М. Б. Формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mydisser.com/ru/avtoref/view/8172.html>
74. Педагогічна майстерність: Підручник/ І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997. 349 с..
75. Пірен М. І. Основи етнопсихології: підручник. Київ, 1996. 385 с.
76. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва : Автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02. К., 2009. 20 с.

77. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / За загальною редакцією М. Й. Боришевського. Київ: Педагогічна думка, 2011. 200 с.
78. Радчук Г. К. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2012. Вип. 5. С. 47-54.
79. Ревенчук В. В. Методичні засади взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на ф-но : дис...канд..пед. наук : 13.00.02 / В. В. Ревенчук. – К., 2006. – 189 с.
80. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду м майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: автореф. дис.. ... докт. пед.. н.: 13.00.02; 13.00.04. Київ, 2013. 44 с.
81. Рогова Г. О. Аксиологічний аспект гуманітарної парадигми. *Грані*. 2010. № 4 (72). С. 56–59.
82. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. Киев, 1997.
83. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
84. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька . Навч. посібник. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.
85. Рибак О. Цінності та ціннісні орієнтації, їхнє значення у розвитку особистості // *Вісник Львівського університету*. Серія Психологічні науки. 2017. Вип.1. С.105-113. URL:
<http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/psychology/article/view/7506/7503>
86. Савченко О. П. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу :
http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_8_2012/st/Sav.htm

87. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : Автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 . Київ, 2000. 19 с.
88. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики: Автореф. дис. ... канд. пед. н.:13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
89. Сердюк О. В., Уманець О. В., Слюсаренко Т. О. Українська музична культура: від джерел до сьогодення: Навч. монографія. Харків: Основа, 2002. 400 с.
90. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис.. канд. пед. наук : 13.00.02 Київ, 2004. 264 с.
91. Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник / За ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 222 с.
92. Сухіна І. Г. «Життєвий світ» і культура : аксіологічна інтерпретація. *Філософські обрії* . 2012. № 28 С. 112–123
93. Сухина И.Г. К вопросу о понятии культурной ценности: семантическая экспликация // *Juvenis scientia*. 2016. №5. С. 17-19.
94. Стратан-Артишкова Т. Б. Взаємодія мистецтв у процесі художнього пізнання// *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип.107. С.176-182. URL: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Nz_p_2012_107\(2\)_27.pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Nz_p_2012_107(2)_27.pdf)
95. Тарапата-Більченко Л. Педагогічний азимут та світоглядні горизонти філософії музики. *Філософія освіти : наук. часопис*. 2011. № 1–2 (10). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 390–397.
96. Титаренко Т. М. Соціально-психологічна теорія особистісного життєконструювання: здобутки і перспективи. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 2016. Вип. 37. С. 3.

97. Ткач М. М. Герменевтичні ресурси компетентностей професійного світорозуміння майбутнього вчителя музики. Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики XXI століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. С. 683–690.
98. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: [монографія] .Луганськ: ЛНПУ імені Т.Г. Шевченка; Х.: Видавництво "Каравелла", 2006. 300 с.
99. Хайрулліна Ю. О. Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 235 с.
100. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 . Київ, 1998. 200 с.
101. Хуан Яцянь. Художньо-педагогічні принципи творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки. *Науковий вісник ПДПУ імені К.Д. Ушинського: збірник наукових праць*. 2017. № 2 . Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С. 36-43.
102. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / За ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 20 с
103. Чень Бо. Системний підхід до виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць ДДПУ* [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. Вип. LXXV. Слов'янськ: ДДПУ], 2016. С. 10-16.
104. Черкасов В. Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі : [підручник]. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров, 2017. 316 с.

105. Шикирінська О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця : [б. в.], 2013. 20 с.
106. Ярошенко А.О. Ціннісний дискурс освіти: [монографія]. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 156 с.
107. Crusius T. A Teacher's introduction to Pilosophical Introduction. – NCTE Teacher's introduction Series. – Urbana, 1991. – 274 p.
108. D'Andrade, R. G. Cultural meaning systems // Cultural theory : Essays on mind, self and emotion / ed. by R. A. Shweder, R. A. Levine. Cambridge, UK : Cambridge University Press. 1984. 359 p. P. 88–119.
109. Demir M. I. The problem of interpretive culture in music education. Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel : The Way to Integration. Israel : Ariel University Center of Samaria Ariel, 2014. № 5. P. 94–99.
110. Grondin J. Introduction to Philosophical Hermeneutics. New Haven and London : Yale University Press, 1994. P. 31–35.
111. Grotty M. The Foundations of Social Research. Meaning and Perspektive in the Research Process. Los Angeles : Sage Publications, 2007. P. 36–38.
112. Kelley D. Hermes, Clio, Themis : Historycal Interpretation and Legal Hermeneutics. *The Journal of Modern History*. Vo1. 55, № 4, 1983. P. 644–648.
113. Moules N. Hermeneutic inquiri : paying heed to history and Hermes – An ancestral, substantive, and methodological tale. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (3), 2002, Article 1.
114. Schleiermacher F. Hermeneutic. Heidelberg : Winter, 1959. 175 p.
115. Training Foreign Language Teachers : A Reflective Approach. Michael J. Wallace. Cambridge, England : Cambridge University Press, 1991. P. 180.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АКСІОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Наукові підходи та педагогічні принципи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання

Визначення методологічних підходів до формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва спирається на усвідомлення їх як системи теоретичного знання, що виконує роль керівних орієнтирів, засобів наукового дослідження [6; 7; 10]. Опора на методологічні підходи сприяє організації дослідницької діяльності, систематизації принципів, аналізу педагогічних умов формування художньо-аксіологічної культури студентів.

Визначення методологічних підходів нашого дослідження співвідноситься із розробленням світоглядної основи методики, сприяючи обґрунтуванню основних напрямів пізнання фундаментальних засад досліджуваних педагогічних явищ, визначаючи стратегію наукового пошуку, а також практикозорієнтовану його основу.

До ключових наукових позицій нашого дослідження відносимо герменевтичний, культурологічний, професійно - діяльнісний, системний та компетентнісний методологічні підходи. Визначені методологічні підходи є адекватними предмету нашого дослідження, зумовлюють його концептуальну основу. Підкреслимо, що герменевтичний, культурологічний, професійно - діяльнісний, системний та компетентнісний методологічні підходи системно поєднані, взаємодоповнюють один одного, сприяючи отриманню об'єктивних висновків в галузі формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначення герменевтичного підходу як методологічної основи нашого дослідження зумовлено потребою філософського осмислення ціннісних основ вирішення проблеми сутності художньо-аксіологічної культури та її формування. Звертання до герменевтики дозволяє глибше пізнати зміст твору, виявити прихований зміст його образів. Герменевтичне осягнення художніх образів спрямовано на виявлення того знання, яке транслює цей образ. Крім того, опора на герменевтичний підхід сприяє пізнанню цілісної картини світу в єдності із притаманною тій чи іншій культурі традицією відтворення знання в художній формі, допомагає з'ясувати роль і значення художніх образів як специфічного способу освоєння дійсності.

Герменевтичний підхід виступає методологічною основою інтерпретації та базою розуміння образів мистецтва, як зразків світової європейської культури. Застосування герменевтичного підходу вважаємо особливо актуальним у зв'язку з пошуком ефективних методів виконавської інтерпретації музичних творів, систематизації знань і умінь студентів в цій галузі. Дослідницький пошук у даному разі ґрунтується на класичних працях вчених, що розглядають проблеми герменевтичного пізнання. Йдеться зокрема про праці В. Дільтея [10] Г. Гадамера [6], Р. Стаффорда [70] та ін.

Особливого значення для нашого дослідження набувають праці Д. Деннета [67], Е. Гімбела [68], в яких герменевтиці надається статусу стрункої теорії та універсальної інтерпретаційної роботи з текстами. Підґрунтям підходу та об'єктом дослідження вчені визначили проблему розуміння, усвідомлення змісту, надаючи герменевтичному методу філософського характеру. На наш погляд, основна заслуга означених авторів полягає у наданні методології інтерпретації універсального характеру.

Навчальні підходи до інтерпретації музики в нашому дослідженні пов'язано з герменевтичним тлумаченням змісту музичних творів, розглядом цих проблем в аспекті їхньої художньої цінності. Вважаємо, що змістова символіка художніх образів має визначатись в контексті герменевтичного підходу. Це дозволяє усвідомлювати сенс художнього образу як елемент

загальнокультурних цінностей і художньо значущих ідеалів, що носять конкретно історичний характер. Така спрямованість наукового аналізу актуалізує проблему з'ясування сенсу художніх образів між мистецькими ідеалами і загальнолюдськими цінностями.

Ефективність герменевтичного підходу у формуванні художньо-аксіологічної культури особистості міститься також в тому, що на основі виявлення художнього змісту окремих деталей відтворюється художній образ в цілому за умови, що кожна деталь образу сповнена певного контекстуального змісту. Так, аналіз окремих засобів виразності музичного твору поєднується в єдине ціле, зберігаючи внутрішню смислову єдність всього твору. Більше того, аналіз музичного твору, що здійснюється в рідчизні герменевтичного підходу, сприяє усвідомленню особливостей світосприйняття композитора, елементи якого є типовими стосовно певної епохи. Завдяки музичному аналізу на герменевтичній основі інтерпретація тієї чи іншої конкретної деталі музичного твору сприяє уточненню уявлень щодо характеру і спрямованості ідей, які передають ці художні деталі. Інакше кажучи, герменевтичний підхід дозволяє проникнути не тільки в явні, а й у приховані в художньому образі ідеї, розширюючи при цьому проблемне поле оцінювального пізнання. Студенти отримують при цьому можливість сприймання мистецького твору як свого роду послання, що транслює світу ідеї, знання, уявлення, ідеали.

Герменевтичний підхід дозволяє спрямувати формування художньо-аксіологічної культури студентів у площину ціннісних орієнтацій особистості. Ключовим в означеному підході виступає поняття "цінності" [11; 35; 45; 50]. До провідних з них в контексті професійної підготовки студентів відносимо загальнолюдські цінності (життя, людина, добро, культура та ін.); національні цінності (рідна мова, народне мистецтво, творчість національних композиторів та ін.); педагогічні цінності (престижність професії, любов до дітей, комунікативна культура, педагогічна майстерність тощо). Осмислення названих цінностей в галузі професійної діяльності окреслює стратегічні орієнтири

формування художньо-аксіологічної культури саме у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Компетентнісний підхід також виступає в дослідженні методологічною основою формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. В теорії педагогіки компетентнісний підхід інтерпретується як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів [46; 49]. Подібного розуміння дотримуються О. Дубасенюк [42], М. Карпенко [17], підкреслюючи, що компетентність передбачає зорієнтованість на мету, зумовлюючи вектори освіти, що в свою чергу включають: готовність до навчання, самовизначення, самоактуалізацію і розвиток індивідуальності. А. Кузьмінський зазначає, що поняття компетентності не доцільно зводити тільки до знання предмету. Поняття компетентності значно ширше, компетентність відіграє роль методологічного принципу [24]. У дослідженнях В. Лозової пропонується також розглядати компетентнісний підхід як метод моделювання мети освіти, цілісне відтворення результатів освіти як норми її якості, як системи ознак готовності випускника до здійснення діяльності [26; 27]. У дослідженнях Н. Гуляєвої компетентність виступає домінантним конструктом компетентнісного підходу [9].

Таким чином, відбувається переорієнтація оцінки результату освіти з понять “підготовленість”, “освіченість” на поняття “компетентність”, яке тлумачимо як здатність до певної діяльності, до розв’язання професійних і життєвих ситуацій на основі знань, набутого досвіду та його цінностей. Компетентність включає знання, уміння, навички, а також способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості. В системі формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва компетентнісний підхід набуває стратегічного значення і передбачає:

- відображення у системному та цілісному вигляді результату пізнання художньої культури. Випускники мають вільно орієнтуватись у проблемах розвитку мистецтва, розмаїтті його напрямків, стилів, жанрів; оволодіти

уміннями і навичками цілісного, стильового, порівняльного та іншими різновидами аналітичного осмислення музичних творів. Компетентність в контексті формування художньо-аксіологічної культури студентів тісно пов'язується з вивченням історії музики, музично-теоретичних дисциплін. У зміст компетентності випускника як майбутнього учителя мають бути включені також знання психолого-педагогічного порядку, такі як особливості сприймання музики учнями різного віку, методи і прийоми організації музичної діяльності школярів тощо, а також досвід практичної музично-виховної діяльності серед дітей та юнацтва;

- володіння здатністю до глибоко вмотивованого, професійного і кваліфікованого оцінювання художніх явищ, творів мистецтва; уміння точно формулювати оцінне судження, глибоко аргументувати і доводити свої враження і міркування щодо мистецтва. Особливо важливого значення надаємо умінню інтерпретації музичних творів у процесі виконавської діяльності;

- оволодіння уміннями відбору художніх цінностей для системи музичного виховання та їхньої трансляції в середовищі учнівської молоді.

Опора на компетентнісний підхід дозволяє усвідомлено розвивати базові компетенції в структурі художньо-аксіологічної культури студентів, які визначають успішність вирішення основних функціональних завдань професійної діяльності. Зокрема, йдеться про компетентність в галузі особистісних якостей, компетентність у цілеспрямуванні, компетентність у мотивуванні студентів до пізнання мистецтва та особливостей мистецької діяльності; компетентність у самомотивуванні й у мотивуванні учнів до пізнання мистецтва, компетентність в організації пізнавально-оцінювальної діяльності.

Значущим компонентом формування компетентності в галузі художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва виступає їхня музично-історична та музично-теоретична ерудиція. Чим ширшою є художня обізнаність студентів, тим якісніше й інтенсивніше відбувається процес становлення їхніх оцінювальних орієнтирів. Проте, необхідно зважати на те, що самі по собі знання - це лише підстава для усвідомлення проблеми і прийняття

рішення. Важливим є не тільки системність, повнота, гнучкість знань в галузі мистецтва, а й знання щодо процедури аналізу художніх явищ, особливостей окреслення проблем щодо їх набуття, розширення, застосування, аргументації. Інакше кажучи, знання виконують свої функції, якщо вони підтримуються відповідними вміннями, здатністю оцінити ситуацію спілкування з мистецтвом в цілому. Отже, основне ядро компетентності – це сукупність конкретних умінь, що забезпечують прийняття оптимального оцінного рішення. Йдеться, наприклад, про відстежування історичних чинників появи певних художніх стилів, художньо-образної спрямованості творчості того чи іншого композитора тощо.

Таким чином, компетентнісний підхід як методологічна основа спрямовує зміст і процес формування художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва на:

- поглиблення знань в галузі мистецтва і педагогічної діяльності, досвіду їх пізнання, актуалізацію здатності студентів до їх постійного оновлення, збагачення, розширення;
- оволодіння процедурами оцінювання мистецьких і педагогічних явищ, формулювання оцінювальних міркувань та їхньої аргументації;
- оволодіння мистецтвом інтерпретації музичних творів, їхньої трансляції в різних слухацьких аудиторіях.

Визначаючи культурологічний підхід як один із суттєвих у формуванні художньо-аксіологічної культури студентів, особливого значення надаємо аналізу сучасними науковцями проблем розуміння й інтерпретації культурних явищ, філософського осмислення питань розвитку культури [12; 25;33]. Виступаючи науковою основою процесу оволодіння майбутніми учителями художньо-аксіологічною культурою, ми виходимо з твердження про те, що оцінювання мистецьких творів має відбуватися в контексті усвідомлення сутності розвитку художньої культури як суспільного явища, досягнення студентами закономірностей розвитку мистецтва як складової культури. Пошук й обґрунтування об'єктивних методологічних підстав при дослідженні

аксіологічних чинників професійного становлення майбутніх фахівців призводить до висновку про надзвичайно суттєву роль культурологічного підходу в цьому процесі.

Культурологічний підхід розглядаємо як фундамент активізації ціннісного ставлення студентів до мистецтва, як базову платформу моделювання й практичного втілення педагогічних умов, методів і прийомів формування здатності студентів до досягнення і трансляції художніх цінностей. Педагогічні факти та явища при культурологічному підході аналізуються із врахуванням культурологічних процесів. Культурологічний підхід до дослідження педагогічних проблем формування художньо-аксіологічної культури - це, по суті, сукупність узагальнених позицій щодо створення умов пізнання цінностей мистецтва в рідній культурі.

У сучасній культурології здійснено достатньо повний аналіз еволюції поняття «культура» та її формування, а саме :

- культура розглядається як сукупність матеріальних і духовних цінностей;
- здійснено обґрунтування культури як специфічного способу людської діяльності;
- результат культурного становлення людини виступає як процес самореалізації сутнісних сил особистості.

Сказане зумовлює потребу розгляду аксіологічної орієнтації навчання в культурологічному аспекті. У процесі виконавсько-фахової підготовки студенти постійно знаходяться в ситуації естетичного оцінювання, на основі якого приймаються відповідні рішення. Зміст навчальної діяльності визначається спрямованістю особистості на пізнання, оцінювання й актуалізацію культурних цінностей. Людина завжди діє в межах певної культури, будучи одночасно як об'єктом культурного впливу, так і суб'єктом, творцем цінностей.

Проблему цінностей в контексті культури досить повно розглянуто в сучасній науці. У дослідженнях Д. Подольчука проблему цінності розглянуто крізь призму теорії і практики культури. Поняття «цінність» при цьому трактується як засіб оцінювання явищ, що задовольняють певну потребу, яку в

свою чергу, зумовлено культурними очікуваннями особистості [41]. Пізнання сутності цінностей як компоненту культури характерне для дослідницького пошуку В. Тушевої [56, С.25–35]. У ряді досліджень розгляд культурологічного підходу пов'язано із тлумаченням цінностей як стимулів, що створюють умови для реалізації активності особистості на особистісно-смысловому рівні, зокрема у становленні професійної майстерності [63; 66]. Сутність ціннісних орієнтацій при такому підході трактується як засіб актуалізації сутнісних сил особистості в її націленості на досягнення професійних висот. Розгляд педагогічної культури як сукупності цінностей дозволяє визначити найважливіше у професії педагога-музиканта, з'ясувати роль його виконавської культури в системі педагогічного впливу на становлення естетичних цінностей учнів.

Отже, з позицій культурологічного підходу формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва важливо розглядати як складний процес освоєння нормативно-ціннісного і творчого досвіду, створення умов для культурних форм ціннісного самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості; як ціннісний простір взаємодії сфери мистецької освіти з іншими сферами культури; як комплексну систему цінностей, що виконує функції збереження, оновлення й передачі молодому поколінню культурних традицій суспільства.

Культурологічний підхід в системі формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва співіснує із професійно-діяльнісним. Саме діяльність виступає основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, саме у процесі діяльності досягається необхідна цілісність у формуванні будь-якої особистісної якості [43; 44; 65] і застосуванні необхідних технологій [57]. Отже, професійно-діяльнісний підхід набуває методологічної значущості для дослідження проблеми фахового становлення майбутніх учителів, зокрема, формування їхніх художньо-ціннісних орієнтирів. Продуктивна практична діяльність сприяє становленню системи мотиваційних настанов студентів на ціннісне пізнання мистецтва, виступає способом аналітичного осмислення витоків художньо-ціннісної реакції та створення

інтерпретації музики, а також рефлексивного осягнення студентами мистецьких орієнтирів виконавської творчості. Діяльнісний підхід стає методологічним підґрунтям застосування накопиченого багажу знань у конкретних ситуаціях навчання тільки через власні вчинки, спроби та експерименти студентів, що набувають досвіду оцінювання явищ мистецтва, переконуються у дієвості засвоєних орієнтирів.

Наукові витоки розробки теорії діяльності сягають досліджень Л. Виготського, Г. Костюка, які обґрунтували поняття «діяльність», заклали основи дослідження проблем її розвитку та виявлення ролі у становленні особистості. Так, Л. Виготський підкреслював вирішальну роль діяльності у розвитку людини, акцентував значення спільної діяльності [5]. Дослідження Г. Костюка внесли певні корективи у розуміння проблем суб'єктивізації досвіду в діяльності [22]. В. Лозова характеризує діяльність як засіб інтенсифікації розвитку особистості, звертаючи особливу увагу на потребу трансформації різновидів діяльності – від елементарного копіювання дій інших через репродуктивні форми діяльності до активної, творчої, самостійної діяльності [26, С. 15] . У контексті нашого дослідження означену послідовність можна уявити як таку: спочатку студенти ознайомлюються з досвідом інших в галузі художнього оцінювання, далі застосовують скопійовані орієнтири оцінювання у своїй діяльності, нарешті – активно впроваджують у практику інтерпретації музики та педагогічну діяльність свої еталонно-ціннісні уявлення щодо прекрасного в мистецтві.

Отже, діяльність виступає чинником розвитку художньо-аксіологічної культури, сприяючи опануванню студентами процесами оцінювального пізнання й творчості в мистецтві, набутті відповідного досвіду. Не лише зміст оцінювальних дій, а й процесуальна сторона навчання, засвоєння студентами досвіду оцінювання набувають суттєвого значення. Діяльнісний підхід в нашому дослідженні має стати основою періодизації формування художньо-аксіологічної культури, визначає спосіб внесення змін у типи провідної діяльності. При цьому важливо орієнтуватися на цілеспрямоване моделювання й

створення навчальних ситуацій як один із засобів впровадження професійно-діяльнісного підходу. Серйозного значення слід надавати передбаченню результативності впроваджуваних різновидів діяльності, забезпеченню вмотивованості оцінювальних дій студентів. При цьому впровадження професійно-діяльнісного підходу має орієнтуватись на специфіку життєдіяльності кожної конкретної особистості, враховувати індивідуальні життєві плани студентів, естетичні ідеали та інші параметри суб'єктивного світу майбутнього вчителя.

Системний підхід ми визначаємо як методологічний підхід, в опорі на який може ефективно здійснюватися формування художньо-аксіологічної культури студентів. Необхідність застосування системного підходу мотивується як власне сутністю художньо-аксіологічної культури, що складається з ряду компонентів, так і існуючою нині певною розрізненістю викладання фахових дисциплін у підготовці майбутніх учителів. Підкреслимо, що поняття «системи» як базової категорії системного підходу ми розглядаємо як сукупність множинних взаємозв'язаних елементів, що утворюють певну цілісність і взаємодіють між собою. При цьому вважаємо, що означена взаємодія має призводити до виникнення нових інтеграційних якостей, не характерних для окремих частин (компонентів) системи. В річищі позиції В. Франкла систему формування художньо-аксіологічної культури розуміємо як множинність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих загальній меті професійного становлення студентів [60, С. 82–117].

Художньо-аксіологічна культура є багатоскладовим поняттям, що включає єдність певних елементів. Йдеться і про слухове оцінювання мистецьких явищ, і про інтерпретаційно-творче втілення ціннісних уявлень студентів у виконавському процесі, і про аксіологічні виміри їхньої майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Забезпечення взаємодії складових освітнього процесу, досягнення цілісності процесу формування художньо-аксіологічної культури в єдності окремих елементів потребує впровадження системного підходу як методологічної основи дослідження.

Системний підхід застосовуємо в дослідженні як засіб різнобічного вивчення шляхів формування художньо-аксіологічної культури студентів, зумовлений прагненням цілісного «бачення» досліджуваного явища в усіх його внутрішніх і зовнішніх зв'язках. При цьому ми поділяємо позицію науковців, згідно якої притаманна системному підходу універсальність відкриває широкі можливості в дослідницькій практиці наукового й художнього пізнання [61]. Системний підхід у нашому дослідженні виступає важливою теоретичною підставою організації пошуку, зумовлюючись цілісно-структурною організацією об'єктів дослідження, в яких здійснюється процес пізнання від абстрагованого знання щодо об'єкту до все більше багатоаспектного знання, оскільки «пізнавати різні явища, закономірності й факти в ході музичних занять варто не ізольовано, не виокремлено, як це часто відбувається на практиці, а системно, в природних зіставленнях одного з одним» [40, с. 42]. Такого роду рух від загального до окремого й навпаки, здійснюваний в межах системного підходу, значною мірою полегшує доступ до вичерпної інформації про те чи інше явище, факти і т.п., особливо, коли йдеться про таке поняття, як «художньо-аксіологічна культура» в усіх її різноманітних вимірах.

Системний підхід відкриває шлях до аналізу проблем формування художньо-аксіологічної культури у єдності філософського та загальнонаукового рівнів. Ігнорування одного із зазначених рівнів не дозволяє глибоко проникнути до сутності проблеми, виявити всі її внутрішні та зовнішні зв'язки, тобто отримати уявлення про художньо-аксіологічну культуру як цілісне явище.

Системний підхід сприяє виявленню всіх зовнішніх та внутрішніх зв'язків, тобто отриманню уявлення про художньо-аксіологічну культуру як цілісне явище, проаналізувати засоби її формування з позиції цілісного бачення всіх сторін взаємодії й відношень. Системний підхід складає також основу співвіднесення соціокультурних і освітніх цінностей, забезпечуючи стійкий стимул до саморозвитку й самооцінювання всіх учасників педагогічного процесу. Досліджуючи систему формування ціннісних орієнтирів студентів у процесі музично-педагогічної підготовки, Г.Падалка зауважує, що провідними її

компонентами мають стати пошук, ціннісне осягнення, вибір художніх засобів виразності виконання музичного твору [36]. Беручи до уваги означену думку та орієнтуючись на розвивальний потенціал системного підходу, підкреслимо важливість системного узгодження таких дій студентів, як сприймання-оцінювання музичних творів, аналіз-оцінювання їхньої художньої сутності, а також вибір і виконавське втілення-оцінювання музичних образів.

Таким чином, застосування системного підходу у формуванні художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує теоретичне осмислення й практичну реалізацію цього процесу у вигляді багатокомпонентного явища взаємопов'язаних елементів. Системний підхід в контексті нашого дослідження виступає засадничим методологічним орієнтиром пошуку шляхів формування художньо-аксіологічної культури, структурування навчального процесу й аналізу функціональних його компонентів. Системний підхід визначає трактовку процесу формування художньо-аксіологічної культури студентів у єдності загально-педагогічних, професійно-музичних та фортепіанно-виконавських компонентів.

Визначені методологічні підходи - герменевтичний, культурологічний, професійно-діяльнісний, компетентнісний, системний - зумовили розробку принципів формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. До провідних з них віднесено принципи вільного вибору, мобільності, емоційної відкритості, доказовості та суб'єктності. Послідовно розкриємо їхній зміст.

Провідне місце серед принципів формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, згідно наших досліджень, посідає принцип вільного вибору. Означений принцип спрямовано на активізацію готовності майбутніх учителів до виявлення свободи в оцінюванні явищ мистецтва. Художній вибір студентів не має бути скутий нормативними межами загальноприйнятої, визнаної оцінки, не залежати від авторитетної думки (викладача, офіційної критики тощо). Згідно означеного принципу процес формування художньо-аксіологічної культури має відбуватись в атмосфері

вільного обміну оцінками судженнями, без почуття страху за суб'єктивність оцінки, за висловлення саме свого ставлення до музики, за вираження незвичного, оригінального судження.

Водночас принцип вільного вибору не означає спонукання студентів до безвідповідального оцінювання, до вираження неаргументованої, не підкріпленої фактами думки. Важливо, щоб ситуація оцінювання стимулювала спроможність студентів до передбачення наслідків оцінювального рішення.

Принцип вільного вибору має реалізуватися шляхом створення ситуацій вибору, які передбачали б, по-перше, реальність варіантів вибору, по-друге, наявність ресурсу часу для виконання вибіркового завдання, по-третє, актуалізацію потреби студентів у виборі мистецьких об'єктів. Важливо також сформувати у студентів настанову на розширення власної художньої компетентності як підставу для вибіркового дій у мистецтві. Принцип вільного вибору передбачає також усвідомлення студентами принципової можливості іншого вибору, знаходження нових варіантів оцінювання.

Принцип мобільності означає забезпечення здатності студентів до динамічного пошуку оцінювальних рішень, активності процесу визначення власного ставлення до змісту художніх образів, до знаходження їхнього смислового багатства, розмаїття відтінків.

Означений принцип виявляється у постійній трансформації функціональних й організаційних структур навчання, що дозволяє студентам адаптуватись до умов оцінювання. Зокрема, студенти мають враховувати при оцінюванні художньої якості мистецьких явищ стильові засади творчості різних композиторів, а також виконавське тлумачення образів в залежності від їхньої стильової специфіки.

Розглядаючи сутність принципу мобільності в освітньому просторі, С. Мартиненко акцентує увагу на широкому його значенні. Згідно її думки, принцип мобільності означає вміння вчитися, здатність особистості до саморозвитку та самовдосконалення через активне й усвідомлене привласнення

нового соціального досвіду [28, с. 379] . Погоджуючись із висловленою думкою, підкреслимо її значущість для обґрунтування принципу мобільності як важливої засади формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Вважаємо, що прагнення до пізнання мистецтва у всій повноті оцінювальних сторін пізнавального процесу залежить від таких базових якостей особистості, як здатність до самовдосконалення через присвоєння соціального досвіду. Саме в цих якостях, зауважує О. Москаленко [32] і закладено важливу основу, що сприяє реалізації принципу мобільності. Г. Васянович [4] також підкреслює, що принцип мобільності проявляється у багатоманітні засобів, організаційних форм системи всіх рівнів освіти, їхньої гнучкості й готовності до швидкої модифікації в залежності від навчально-розвивальних цілей. Згідно цих міркувань, принцип мобільності у наших дослідницьких пошуках спонукає до застосування ефективних методичних систем і технологій активізації оцінювальної діяльності студентів. Важливо також взяти до уваги той факт, що принцип мобільності сприяє забезпеченню гнучких підходів до активізації взаємодії учасників освітнього процесу [18; 55]. Крім того, згідно досліджень Л. Ільчук принцип мобільності передбачає постійне оновлення змісту навчання, удосконалення знань, умінь та навичок в разі необхідності [13] . Важливою для обґрунтування принципу мобільності в контексті формування художньо-аксіологічної культури студентів є думка науковців щодо ролі принципу мобільності у забезпеченні безперервного, випереджального розвитку, здатності до прискорення й розширення системи підготовки [53].

У дослідженнях науковців [51] також обстоюється думка щодо необхідності переходу в сучасних умовах освіти, зокрема професійної, від принципу стабільності до принципу мобільності, що сприяє розбудові такого процесу навчання, при якому задовольнявся би попит на підготовку мобільного в сфері пізнання, активного молодого покоління, а також соціально-мобільних кваліфікованих фахівців в системі вищої освіти. Згідно принципу мобільності

в контексті формування художньо-аксіологічної культури студент має бути свідомим того, що оцінка художнього твору передбачає можливість різних варіантів, які доповнюють один одного, розширюють межі сприйняття художнього образу, поглиблюють художні враження від нього. Водночас принцип мобільності не передбачає всеїдності, не заперечує стабільності оцінювальної позиції, здатності до її відстоювання у процесі полеміки, обговорення.

Принцип суб'єктності спрямовано на збереження індивідуальної думки, переконаності студентів у можливості мати оригінальну позицію, у правомірності різних оцінювальних підходів, у доречності висловлювання неординарних суджень.

Категорія суб'єкта в сучасній педагогіці і психології належить до системоутворювальних. Критеріями суб'єктності визначено саморух, саморозвиток, здатність до самоперетворення [54]. Д.Узнадзе звертався до категорії суб'єктності ще в 1986 році, визнаючи її однією з домінантних в теорії настанови [57].

В той же час О.Киричук [18], досліджуючи проблему суб'єктності, розробляє диференціацію понять суб'єкта пізнання, суб'єкта спілкування і суб'єкта діяльності. Проте, панування безособистісного, безсуб'єктного підходів в ті часи як у філософії, так і в житті не знайшли широкого наукового визнання. Ідея суб'єктності знайшла згодом подальшу розробку у працях С.Т.Титаренко, де запропоновано розглядати людину як епіцентр буття, а його якості як суб'єкта – у здатності перетворювати світ [43]. За О.Киричуком, світ – це особлива, вже перетворена людиною якість об'єкта, співвіднесена з людиною, а не така, що протистоїть їй [18].

Суттєві наукові розробки означеної проблеми пов'язано з пошуками науковців, що визнавали суб'єктом індивідуального рівня буття людини власне людину, особистість з її здатністю до активної, усвідомленої, цілеспрямованої, оптимальної і вільної організації життя, його етапів, подій, звершень [34].

Л. Виготський стверджує, що для людської психіки характерною є онтологічна функція забезпечення й підтримання індивідуальної специфіки людського буття, принципова здатність забезпечити життєдіяльність особистості як її суб'єкта [5].

Підводячи підсумки сказаному, зауважимо, що здійснені дослідження призводять до висновку щодо значущості принципу суб'єктності у становленні особистості.

Надважливу роль принцип суб'єктності відіграє у формуванні художньо-аксіологічної культури студентів. Важливо, щоб у процесі оцінювання мистецьких і педагогічних явищ виявлення самобутності, унікальності особистості не зазнавало перешкод. Проведення діалогічних форм оцінювання має сприяти насамперед виявленню суб'єктності особистості. Спонукаючи студентів до сприйняття інших позицій, важливо запобігати можливій схильності студентів до пристосування власної думки до оцінювальної позиції інших. Наприклад, при проведенні дискусій оцінювального характеру важливо, щоб студенти, “ вловлюючи ” сутність оцінювального судження інших, орієнтуючись на висловлені підходи, зберігали й своє індивідуальне ставлення до твору, прагнули сформулювати й свою оцінку. Щоб уникнути нівелювання суб'єктності оцінки студентів, невпевнених у собі, в системі педагогічних дій важливо передбачити застосування методів опосередкованої підтримки індивідуального оцінювального судження кожного зі студентів.

Загалом , застосування принципу суб'єктності має спонукати майбутніх учителів музичного мистецтва до висловлення неординарної думки, забезпечення її оригінальності і неповторності.

Принцип емоційної відкритості виступає засобом забезпечення вільного виявлення щирого, непідробного ставлення до мистецтва і художньої педагогічної діяльності. Принцип емоційної відкритості є надзвичайно важливим, оскільки художні емоції соціальні, хоч і мають індивідуальне вираження. Емоції реалізують адаптивні механізми і механізми «зараження», вони унікальним чином, експресивно впливають на індивідуальне й соціально

зумовлене ставлення до мистецьких явищ. Емоції активізують також інтелектуальний бік художньої оцінки, пошук образного змісту музичного твору. Відкритість емоцій спонукає до обміну оцінювальними судженнями.

Особливо важливу роль відіграє принцип емоційної відкритості у створенні виконавської інтерпретації музики, цієї специфічної форми вираження оцінного ставлення до твору. Звернімо увагу на той факт, що для виконавця важливо відчувати той емоційний стан, який був притаманний автору в момент творчості. Так, наприклад, підкреслюючи значення емоційного ставлення до музики у процесі її створення, М. Лисенко зауважував про те, що музикант не в змозі схвилювати слухачів поза власною схвилюваністю. Композитор має сам бути спроможним викликати в себе ті афекти, які він хотів би збудити у своїх слухачів [20; 21]. Не відтворивши в інтерпретації своє ставлення до музики, виконавець не зможе захопити їх образним змістом твору. Мистецтво інтерпретації передбачає, що виконавець свідомо виражає емоційний бік своєї індивідуальної оцінки твору, тільки тоді він може заразити відповідними почуттями тих, хто слухає його виконання [30].

Принцип емоційної відкритості співвідноситься із художньою емпатією інтерпретатора, зокрема, учителя-виконавця. Захопити дітей музикою зможе лише той учитель, який емоційно яскраво підносить її дітям, який відчуває емоційний стан юних слухачів і впливає на нього емоційною відкритістю свого виконання. Емпатійне розуміння виступає необхідною умовою емоційної відкритості художнього оцінювання музичного твору, представленого в інтерпретації.

Про роль емоційної відкритості у досягненні виразності інтерпретації музики писав Ю. Цагареллі [62]. Науковець пов'язував емоційну відкритість виконавця із його творчою спрямованістю, зазначаючи, що яскраве вираження своєї емоційної оцінки в інтерпретації – основа виконавської успішності. Чим яскравіша емоційна виповненість інтерпретації, тим більший ефект її впливу на слухачів. Водночас, зазначав Ю. Цагареллі, прагнення відобразити власні емоції в процесі інтерпретаційного тлумачення музики мають неодмінно

співвідноситись із композиторськими устремліннями. Емоційна спрямованість виконання завжди повинна мати своїм підґрунтям авторські відчуття.

Не випадково К. Роджерс надає емоційній яскравості оцінки статус «супутніх обставин творчого акту». До корелятивів креативності він відносить «комунікативні емоції» [44]. Т. Скорик також підкреслює, що емоційна нейтральність, байдужість у творчому спілкуванні призводить до нівелювання враження у співбесідника [48, С. 29].

Питання щодо ролі емоцій в інтелектуальному й особливо у творчому житті неодноразово виникало у психології та педагогіці [5; 22; 24; 40]. Проте, питання щодо того, наскільки оцінювальна діяльність супроводжується емоційним піднесенням, а також наскільки емоційність оцінки сприяє її вірогідності, вирішується не так однозначно. Часто роль емоцій сприймається не так позитивно. Зокрема, у дослідженні Т. Щербан [60], присвяченому вивченню «особливостей підготовки фахівця», присутня думка про те, що у пізнавальних процесах емоції можуть відігравати негативну роль. Водночас в інших працях розуміння місця емоцій, зокрема у творчих процесах, розширювалось. Так, В. Лозова [26, С. 12-14] доводить, що інтелектуальний, творчий процес поза емоційною активацією неможливий. Дослідниця встановила, що стан емоційної активності сприяє формулюванню висновків вирішення творчого завдання. Емоційні переживання виступають певним «пеленгом», який дозволяє виявити «перспективні галузі» у цілісному просторі вирішення завдання.

У дослідженнях К. Ушинського [59] наведено міркування щодо важливої ролі позитивних емоцій для пізнавальних процесів. Позитивний емоційний стан впливає на пам'ять, мислення, готовність до прийняття неординарних рішень, організацію когнітивної діяльності.

Згідно нашого дослідження принцип емоційної відкритості спрямовано насамперед на психологічне розкріпачення студентів, на те, щоб майбутні педагоги були здатні до емоційно виповненої взаємодії з іншими, до демонстрації власної контактності, схильності до вільного обміну думками. Впровадження принципу емоційної відкритості сприяє досягненню спільної

спрямованості до вироблення об'єктивної оцінки, підкресленню рівності позицій всіх учасників діалогу, формування здатності до безпосереднього прийняття іншої, «чужої» думки, до виявлення неупередженого ставлення до мистецької оцінки чи педагогічної позиції. Майбутній учитель музичного мистецтва має вміти продемонструвати довіру до оцінювальної думки учнів, прийняти її як певну цінність, бути спроможним почути музику такою, якою її сприймає дитина.

Важливого значення набуває принцип емоційної відкритості у розвитку здатності студентів до виразної інтерпретації музичних творів. Вираження яскравого, сповненого щирого переживання, відтворення змісту художніх образів на відміну від формального, сухого музикування – неодмінна умова процесу художнього виконавства. Значущість емоційної виразності особливо підвищується в умовах виступу перед дитячою аудиторією. Художньо-аксіологічна культура вчителя стоїть на сторожі досягнення емоційно виповненої інтерпретації. Сухе, бездушне виконання навряд чи захопить юних слухачів. Під час навчання студенти мають не тільки усвідомити роль естетичних переживань, а практично оволодіти мистецтвом емоційно яскравого піднесення музики в дитячій аудиторії. Отже, формування художньо-аксіологічної культури має передбачати розвиток здатності майбутніх учителів до емоційно відкритого музикування, до відтворення в інтерпретації невідчужених почуттів переживання музики.

Принцип доказовості передбачає спонування студентів до аргументованого доведення власної оцінки мистецьких і педагогічних явищ, до раціонального відбору об'єктивних фактів, що підтверджують правомірність оцінки.

Оцінювальне судження потребує доказів, обґрунтування, аргументації. Всі міркування оцінювального характеру мають бути доказово підтверджені, інтуїтивні висновки щодо цінності мистецького явища повинні бути ґрунтовно аргументовані.

Основа художньо-аксіологічної культури – емоційне переживання мистецтва [8]. Проте, в практиці роботи учителя суттєвого значення набуває мистецтво доведення, розкриття змісту музичних образів не лише засобами музичного відтворення, а й засобами словесного тлумачення. Дітям не завжди зрозумілою є музика навіть великих композиторів. Педагог має бути в змозі не тільки продемонструвати музичний твір, не лише емоційно захопити учнів виконанням музики, а й довести свою думку, аргументувати її. Легко сказати: “Подобається - не подобається”, значно складніше обґрунтувати те чи інше естетичне ставлення до твору.

Процедура доведення експлікується, з неї видаляються неявні припущення, потрібні вимоги. Всі ланки у низці доказів, від попередніх припущень до кінцевих висновків, повинні бути ретельно сформульовані. Студенти - майбутні вчителі мають на практиці переконатися, що в музичній критиці існують різні моделі доведення оцінювальних міркувань, що слід дотримуватися певних норм висловлення оцінювального судження. Інакше можна припуститись непоправних висновків щодо оцінювання музичних творів чи їхньої інтерпретації. Зокрема, використання аналогій, зіставлень при оцінюванні не можуть бути логічно суперечливими, або такими, що довільно трактують ті чи інші поняття або терміни.

Студенти мають опанувати специфікою аксіологічних доведень, усвідомити, що оцінювальна аргументація – це не різновид інтерпретації, який може бути замінено іншою інтерпретацією. Водночас аксіологічне доведення не варто ототожнювати із абстрагованими процедурами логічного порядку. Дотримуючись вимог логіки, студент має зважати на певну суб'єктивність оцінювального рішення. При цьому неприпустимим є нечіткість розгортання логіки оцінювальної думки, підміна сутності музикознавчих термінів тощо. Аксіологічні доведення, ґрунтуючись на індивідуальному художньому досвіді, мають оперувати загальновизнаними логічними конструкціями.

Отже, здатність до аргументації – необхідна грань художньо-аксіологічної культури. Формується вона в процесі навчання, систематичного спонукання

студентів до оприлюднення істинності свого естетичного судження на основі глибокої і яскравої аргументації. Художньо-аксіологічна культура не може бути сформована виключно на основі актуалізації емоційного сприйняття. Естетичне оцінювання потребує умінь логічного, аргументованого доведення думки.

Загалом визначення принципів формування художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлено не тільки врахуванням особливостей її прояву у сфері мистецтва, а й усвідомленням функцій у педагогічній діяльності. На відміну від традиційного обмеження фахового навчання виключно мистецьким змістом, педагогічне спрямування надає процесу формування художньо-аксіологічної культури студентів у процесі музичної підготовки мобільності, динамічно-пошукового поштовху.

Підводячи підсумки викладеному, підкреслимо системний характер розроблених принципів, їхню взаємодоповнюваність та взаємодію. Обґрунтовані принципи можуть стати теоретичним фундаментом для розроблення практичної методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання

Розбудова особистісно-зорієнтованої педагогічної системи виступає актуальним завданням сьогодення, орієнтуючись на суттєві зміни у традиційних підходах до освіти, мистецької зокрема. Вирішення проблеми формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва неможливе без визначення тих педагогічних умов, які сприятимуть цьому процесу, забезпечуючи тим самим його ефективність. Ще Л. С. Виготський підкреслював необхідність створення умов заздалегідь для

розвитку певних психічних якостей, навіть, якщо вони ще «не дозріли» для самостійного функціонування [5, с. 55].

Уточнимо наше розуміння терміну «педагогічні умови». Етимологія цього поняття дозволяє тлумачити його, з одного боку, як обставини, від яких щось залежить, з іншого – як обстановку, в якій щось здійснюється (у нас – формування художньо-аксіологічної культури студентів). А. Кузьмінський зазначає, що термін «умова» як філософська категорія виражає ставлення предмету до явищ, що його оточують. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умови – як відносно зовнішнє до предмету розмаїття об'єктивної реальності [24, с.57]

На відміну від причини, що безпосередньо зроджує те чи інше явище чи процес, умова визначає те середовище, обстановку, в якій ці причини виникають, існують і розвиваються. Впливаючи на явища і процеси, умови самі знаходяться під їхнім впливом.

Сказане призводить до висновку, що педагогічна умова – це зовнішня обставина, фактор, що здійснює суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу. Система умов має створюватись спеціально, педагог конструює умови, передбачаючи певний результат. Так, Г. Костюк тлумачить педагогічні умови як певні шаблі розвитку ситуації [22]. В. Буряк під педагогічними умовами розуміє сукупність взаємопов'язаних обставин, необхідних для створення цілеспрямованого освітньо - виховного процесу з використанням сучасних інформаційних технологій, що забезпечують формування особистості із заданими якостями. У своїй роботі науковець відмічає, що в освітній практиці створення специфічних умов пов'язано з психологічними й педагогічними аспектами. Психологічний аспект передбачає вивчення внутрішніх характеристик досліджуваного феномена з метою цілеспрямованого впливу на них [40]. О. Дубасенюк наголошує, що під педагогічними умовами варто розуміти конкретні способи педагогічної взаємодії, спрямовані на формування суб'єктних властивостей особистості [42]. В. Черкасов вважає, що педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування

елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення мети [64, С. 124]. Беручи до уваги означені позиції, у нашому дослідженні ми будемо дотримуватись визначення педагогічних умов, сформульованого Г. Падалкою в контексті мистецької освіти, а саме : «... педагогічні умови навчання мистецтва – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини, що забезпечують можливість досягнення результативності освітнього процесу» [36, с.160].

Серед провідних педагогічних умов формування художньо-аксіологічної культури студентів виокремлюємо такі, як:

- мотивування студентів до ціннісного осягнення мистецтва;
- актуалізація аксіологічного потенціалу мистецтва;
- забезпечення єдності раціональних та емоційних чинників оцінювання мистецтва;
- діалогізація навчального процесу.

Розкриємо послідовно їхній зміст.

Значуще місце у формуванні художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва посідає мотивування студентів до ціннісного осягнення мистецтва. Н. Панчук підкреслює, що пізнання мистецтва у єдності його сприйняття, оцінювання і творення пов'язано з народженням саме мотиваційного ставлення: «Мистецтво дає мені можливість збагатити досвід мого справжнього життя, внутрішньо долучившись до інших цінностей, до переживань іншої людини» [37, с. 540].

Проблемі формування мотивації як необхідної складової професійно-фахового ставлення студентів до майбутньої діяльності присвячено цілий ряд глибоких змістовних праць [16; 18; 32; 43 та ін.] Проблема мотивації оцінювальної діяльності є також надзвичайно актуальною для мистецької освіти. При аналізі означених проблем звертає на себе увагу, що мотиви досліджуються найчастіше в контексті діяльності. У той же час, при значній кількості досліджень, присвячених мотивації студентів вищих закладів освіти, специфіка

формування мотивації саме до оцінювальної діяльності у майбутніх виконавців та педагогів-музикантів розглянуто надзвичайно недостатньо.

Ми виходимо з того, що процес формування художньо-аксіологічної культури супроводжується функціонуванням цілої групи мотивів. Підкреслюючи важливість орієнтації студентів на досягнення високого рівня сформованості художньо-аксіологічної культури, визначаємо мотивацію до її формування як системну єдність потреб, мотивів, інтересів особистості, що спонукає, спрямовує й регулює її оцінювальну діяльність в галузі мистецтва. Мотиваційні устремління, які спрямовують майбутніх учителів музичного мистецтва на оволодіння ціннісними орієнтирами художньої діяльності, мають стати провідними важелями формування їхньої художньо-аксіологічної культури.

Оволодіння художньо-аксіологічною культурою – складний процес, що має передбачати усвідомлену настанову студентів на глибоке пізнання художньої культури людства, на розширення їхніх естетичних вражень, збагачення мистецького тезаурусу. Майбутній учитель має бути налаштований на сприйняття мистецтва в контексті оцінювальних підходів, на художньо виважене його тлумачення. Мотиваційне спрямування процесу формування художньо-аксіологічної культури має торкатись також його майбутньої педагогічної діяльності, прагнення прищепити вихованцям естетично вивірені норми ціннісного сприймання мистецьких творів.

Важливо також спрямовувати мотиваційне становлення студентів на оволодіння аналітичними способами проникнення у сутність художніх образів, на розвиток здатності до аргументованого розкриття свого ставлення до мистецтва. Майбутні вчителі мають бути зорієнтовані на розвиток музично-аналітичних умінь як невід'ємного компоненту художньо-аксіологічної культури. Специфіка виконавського мистецтва передбачає також вмотивованість студентів до ціннісного пізнання не тільки змісту музичних творів, а й виражальної ролі художніх деталей його форми.

Мотиваційний ракурс процесу формування художньо-аксіологічної культури має пронизувати переконаність студентів у тому, що надважливим завданням педагога-музиканта є активізація естетичних переживань учнів, що виконання цього завдання неможливе поза сформованістю у самого вчителя художньо - аксіологічної культури.

Оволодіння музично-інтерпретаційними вміннями – ще один важливий момент мотивації студентів до оволодіння художньо-аксіологічною культурою. Майбутні вчителі мають усвідомлювати важливість розвитку здатності до інтерпретації музики, бути переконаними в тому, що поза виявленням оригінального, самобутнього оцінного ставлення до музики виконавське тлумачення музичного твору втрачає сенс. Забезпечення творчої платформи взаємодії виконавця із автором твору зумовлюється рівнем сформованості мотивації виконавця до оцінювального осягнення мистецтва. Студенти мають розуміти, що виразність виконання залежить від сформованості їхньої культури музичного оцінювання, що у процесі виконавської інтерпретації музичного твору оцінна позиція виконавця відіграє ключову роль.

Мотивування студентів до ціннісного осягнення музики, до формування художньо-аксіологічної культури має сягати також рефлексивної її складової. Настава на художньо-оцінювальне самоспоглядання, прагнення оволодіти вмінням цензурування власної художньо-пізнавальної й інтерпретаційної діяльності – суттєвий момент формування художньо-аксіологічної культури вчителя. Здатність до самопізнання та самооцінки власних художніх можливостей мають привертати мотиваційну увагу студентів, спонукати до оволодіння художньо-аксіологічною культурою. Студенти мають усвідомлювати, що спроможність до адекватного оцінювання результатів своєї діяльності, позитивних моментів і прорахунків як у виконавському мистецтві, так і в оволодінні музично-педагогічною майстерністю, суттєво залежить від сформованості їхньої художньо-аксіологічної культури.

Таким чином, мотивування до ціннісного осягнення мистецтва виступає необхідною складовою системи педагогічних умов, дотримання яких оптимізує

процес формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Дієвими чинниками означеного процесу слід вважати домінування у майбутніх учителів таких мотивів, як розвиток своїх художньо-пізнавальних можливостей, уміння передбачати усвідомлену настанову на глибоке пізнання художньої культури людства, на розширення естетичних вражень студентів, збагачення мистецького тезаурусу, розвиток здатності до аналітико-критичного пізнання та художньо-вивіреної інтерпретації музичних творів, а також художньо-оцінювальної рефлексії.

Необхідною умовою формування художньо-аксіологічної культури студентів визначено також активізацію аксіологічного потенціалу мистецтва. Запровадження означеної умови передбачає інтеріоризацію особистістю гуманістичного потенціалу мистецтва, його образних цінностей та цінностей художньої форми [47; 48], наповнення мистецької оцінювальної діяльності особистісним сенсом. Активізацію аксіологічного потенціалу мистецтва спрямовано на усвідомлення студентом засобів, шляхів і результатів сприйняття, відтворення, створення та трансляції художніх цінностей.

Висуваючи активізацію аксіологічного потенціалу мистецтва як одну з умов формування художньо-аксіологічної культури студентів, ми виходимо із розуміння ціннісної природи мистецтва. Музичне мистецтво при цьому визначається як результат ініціативної, одухотвореної діяльності заради збереження, зміцнення, збагачення культурних і природних цінностей. У сучасній ситуації постмодерністського скептичного ставлення в оцінюванні гуманістичних цінностей актуалізація аксіологічного потенціалу музичної освіти дозволяє акцентувати значущість оцінювальних підходів до трактування її сутності. Отже, ціннісний потенціал музичної освіти можна схарактеризувати через осмислення феномену музичного мистецтва, складовими якого виступають функції - пізнавальна та комунікативна.

З-поміж основних ідей, що сприяють поглибленому сприйняттю студентами ціннісного потенціалу музики, звернімося до ствердження К. Гельвецієм людини як центру й найвищої цінності при зіставленні світу

культури і світу її єдиного унікального життя: « Все в цьому світі набуває значення, сенсу та цінності лише в співвіднесенні з людиною... Все, і естетичне бачення зокрема, має співвідноситись з людиною [7, с.4].

Майбутні вчителі мають усвідомити, що мистецтво уможливорює сприйняття естетичного як по-справжньому цінного, а оцінювальна діяльність відкриває шлях до глибокого пізнання естетичної сутності мистецтва. Художньо-оцінювальне пізнання потребує від людини внутрішньої активності, відповідальності, мобілізації інтелектуальних та почуттєвих ресурсів. Акт естетичного пізнання має осмислюватись майбутніми учителями також як дія, що потребує певного емоційно-вольового ставлення.

В. Дряпіка підкреслює потенціал мистецтва в розширенні здатності людини до ціннісного осмислення життєвих цінностей, наполягаючи на тому, що оцінювання художнього твору, визначення його цінності спричиняє не тільки естетичну насолоду, а й розширює практичні уявлення щодо сенсу життя, його істинного сенсу [11, с.125]. І дійсно, активність уяви, ціннісного ставлення, емоційного відгуку слухача чи виконавця музичного твору сприяє розширенню горизонтів пізнання мистецтва, а через нього - життя.

Активізація аксіологічного потенціалу мистецтва в процесі музичної освіти сприяє інтеріоризації гуманістичних його цінностей, що важливо для майбутнього педагога-музиканта, покликаного через мистецтво формувати особистість вихованців. Студенти мають усвідомити, що справжнє мистецтво може виступати як могутній засіб впливу на людські стосунки на гуманістичних засадах. Завдяки ціннісній природі мистецтва [1;2;3;14;15; 38] воно здатне вести за собою слухача, глядача, читача, впливаючи на сенсорність сприймання і розкриваючи паростки нового, прогресивного у всіх сферах життя, активно сприяючи становленню кращих якостей особистості. Актуалізація аксіологічного потенціалу мистецтва у навчальній діяльності, зокрема у виконавській підготовці студентів, сприяє усвідомленню майбутніми учителями музичного мистецтва здатності художніх образів загострювати характерні риси навколишньої дійсності при відтворенні реальних явищ життя,

тракувати їх як художній феномен, спроможний втілювати переживання людини, спрямовувати їх на гуманістичні цінності [48]. При цьому важливо застерігати студентів від примітивного трактування виховної сили мистецтва. Студенти мають чітко уявляти собі, що естетичну якість художніх творів далеко не однозначно пов'язано з їхнім етичним началом. Виявлення аксіологічної природи мистецьких образів передбачає прослідковування опосередкованого впливу їхнього змісту й художньої форми на моральні цінності особистості. По-справжньому художній образ, художній твір є багато значущим, втілює різноманітні думки й почуття. Отже, актуалізація аксіологічного потенціалу мистецтва потребує спонукання студентів до систематичної роботи в оволодінні художньо-аналітичним мисленням, у розвитку здатності до художнього співпереживання, у виробленні ціннісних орієнтирів пізнання мистецтва. Дотримання означеної умови в навчальному процесі дозволяє студенту сприймати простір музичної культури як систему, здатну до саморозвитку, як систему, в якій плідно протікають процеси народження, самоствердження, функціонування й трансформації художніх і духовних цінностей людства.

Виступаючи необхідною умовою формування художньо-аксіологічної культури студентів, актуалізація аксіологічного потенціалу мистецтва передбачає усвідомлення студентами комунікативних функцій мистецтва, виконавського, зокрема. У процесі навчання студенти мають переконатися в тому, що музичне мистецтво виступає складною комунікативною системою, яка активно впливає на протікання суспільних явищ. Учасниками комунікації виступають композитор, виконавець, слухач, музикознавець-критик, а також педагог-музикант. Кожного з них варто розглядати і як об'єкт впливу комунікаційних потоків, і як суб'єкта, що бере участь у їхньому формуванні, а також розвитку музичної культури в цілому.

Усвідомлення комунікативного ефекту музичної діяльності – важливий напрямок актуалізації художньо-аксіологічного потенціалу мистецтва. Необхідно, щоб студенти свідомо сприймали комунікативний універсум музики,

щоб настанова на продукування, збереження й розповсюдження музичних цінностей знайшла відтворення й практичне втілення в аксіологічних орієнтирах освітнього процесу.

Оволодіння виконавським мистецтвом неможливе без усвідомлення комунікативної функції мистецтва, яка в свою чергу, ґрунтується на його ціннісній сутності. Художній зміст і якість інтерпретації музичного твору залежить від ступеню обдарованості учасників комунікативного процесу (композитора, виконавця, слухача), від їхніх можливостей до образно - ціннісного сприймання. Актуалізація аксіологічного потенціалу музично-виконавського мистецтва ґрунтується не тільки на прагненні якомога глибше пізнати й відтворити образно-творчі наміри композитора, а й на передбаченні слухацьких варіантів сприйняття музики.

Виявлення комунікативних аспектів ціннісної сутності музичного мистецтва сприяє обґрунтуванню соціальної значущості професії педагога-музиканта. З'ясовуючи причини неприйняття серйозної (особливо сучасної) музики учнівською молоддю, ми виявили, що висунута свого часу теза про те, що вивчення традиційних закономірностей розвитку музичної мови й структури музичних творів минулого є першочерговою умовою досягнення новітніх тенденцій в розвитку сучасної музики. На противагу цій позиції ми дотримуємось думки науковців, таких, як Д. Кірнарська [17], А. Козир [19], Л. Паньків [39], Ю. Цагареллі [62], що розглядають означену проблему у глибшому аспекті. Концептуальні положення їхніх праць щодо реалізації комунікативної функції мистецтва, яка виростає із його ціннісної природи, дозволяє нам стверджувати, що актуалізація аксіологічного потенціалу мистецтва орієнтує студентів на досягнення в майбутній музично-виховній діяльності, сприяє формуванню художньо-аксіологічної культури як необхідної професійної якості учителя.

Як одну з необхідних умов формування художньо-аксіологічної культури висуваємо також таку, як забезпечення єдності раціональних та емоційних чинників оцінювання мистецтва.

Розгляд цінності як філософської і психологічної категорії дозволяє порушити проблему цілісності аксіологічного пізнання мистецьких творів, яка передбачає взаємодію його раціональних та емоційних складових. Аксіосфера, в яку потрапляють студенти у процесі осягнення і привласнення музичних цінностей, створених протягом віків і збережених людством, потребує активізації не тільки емоційного, а й раціонального ставлення особистості до осягнення скарбниці художньої культури. Необхідність постійного оновлення потребує як постійного переосмислення цінностей, відтворених у мистецтві, так і емоційно виповненого переживання ціннісних змін, продиктованих часом. Усвідомлення особистісно-ціннісного начала у пізнанні мистецтва, унікальності персоніфікованих уявлень актуалізує проблему забезпечення взаємовпливу раціональних та емоційних важелів формування художньо-аксіологічної культури студентів.

Звертання до музики як до носія цінності зумовлює необхідність посилення здатності особистості до глибокого переживання ідеалів Краси, Добра, Гармонії, втілених у ній. Актуалізація ціннісного потенціалу мистецтва активізує емоційну сферу людини, формуючи в особистості, за образним висловлюванням відомого психолога Г. Костюка, «партитуру почуттів» [22]. На сучасному етапі розвитку науки таке твердження не звучить, як гіпербола. З конкретно-почуттєвою основою музики пов'язано її здатність емоційно захопити людину із такою інтенсивністю, як діють реальні життєві обставини, розширити емоційно-духовний досвід. Емоційна сутність музики є унікальною хоча би тому, що завдяки її художнім образам уможливорюється безпосередність, невимушеність світовідчуття, виявлення сокровенних орієнтирів його ролі у житті людини. Завдяки причетності до музично-емоційного оцінювання, той, хто сприймає твір може «апробувати», оцінити найпотаємніші думки, міркування [70]. М. Лозовський [69] пов'язує розвивальну функцію мистецтва із збагаченням світосприймання людини саме через переживання художньої реальності .

Емоційне в мистецтві нерозривне з раціональним осмисленням твору. У цьому криються можливості перетворення людини, розвитку її ціннісної сфери. Називаючи мистецтво «символічною мовою душі», І. Зязюн [12] розглядає його можливості естетичними засобами впливати на простір мисленнєвого процесу. Не тільки глибина переживання, а й осмисленість естетичного почуття, здатність визначити, усвідомити джерела його виникнення, уміння аргументовано довести художньо-оцінювальну думку мають визначати напрям педагогічних пошуків в системі аксіологічного розвитку студентів. Підкреслимо особливу актуальність і складність цієї проблеми. Ціннісне становлення особистості в аксіосфері, з одного боку, вимагає від викладачів фахових дисциплін відпрацювання способів впливу на канонічне сприймання студентами музичних творів, на усвідомлене осягнення їхнього змісту в контексті усталених, раціонально опосередкованих ідеалів. З іншого боку, тільки живе почуття, яскраве емоційне переживання музичної тканини уможливорює глибоке проникнення до сутності музичних образів. Музичний образ народжується у єдності емоційного й раціонального, у єдності розуму й почуття. У музиці раціональну складову не так помітно, проте безроздільне панування почуття не має спричиняти нехтування висновками розсудку. Згадати хоча б, що музичний образ передається спеціальними позначками – нотами, що фіксуються на нотному листі й «розшифровуються» виконавцем. Раціональний бік художнього образу та способу його естетичного оцінювання помітив ще Гельвецій, який говорив про те, що фальшивий образ не може подобатись. Зображення художником на поверхні моря квіткової клумби глядач не сприйме, у нього виникне неприємне почуття, тому що навіть в уяві не може виникнути розуміння того, на чому тримаються корні цих квітів [7].

Отже, стверджуючи провідну роль емоційного начала, не можна нехтувати значенням раціональних чинників у художньо-оцінювальній діяльності. Відтворюючи дійсність, митець не тільки відчуває, а й мислить. Зокрема, створюючи твір, композитор осмислює його звучання – вибирає відповідний лад, тональність, темп тощо. Раціональне й емоційне зливається у процесі створення мистецтва.

При розробленні практичної методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно взяти до уваги той факт, що у музиці, яка оперує звуками, емоційне начало оцінювання досить різноманітне, багатоаспектне. Різновиди емоційних ефектів, викликані новизною, незвичністю засобів виразності, що їх застосував композитор (ритмові ускладнення, темброві контрасти, динамічні “ хвилі ” тощо) справляють на слухача емоційне враження, викликають інтерес. При цьому можна спостерігати зворотну реакцію у вигляді естетичних емоцій, а також відгук інтелектуального порядку, осмислення витоків краси художнього образу, усвідомлення засобів досягнення емоційного ефекту. І емоції того, хто сприймає музику, безпосередність його відгуку на музику, і раціональне осмислення естетичних оцінних вражень, заздалегідь передбачених композитором, запрограмованих автором у художніх образах, виступають невід’ємною складовою твору. Якщо ж з поля зору випущено хоч емоційну, хоч раціональну складову, втрачається сенс пізнання й оцінювання музики.

Сказане зумовлює пошук двох методів спонукання студентів до художньої оцінки музичних творів – активізація емоційно-інтуїтивних чинників оцінювання та опора на аналітично-доказові орієнтири пізнання й аргументації вражень. Перший передбачає забезпечення можливості цілісного охоплення студентом музично-образної тканини, сприяє отриманню цілісного уявлення щодо відтвореної в музиці дійсності. Другий має на меті стимулювати раціональні чинники художньої оцінки на основі осмислення виражальної сутності окремих частин. І цілісність емоційного охоплення музичних образів, і аналітичне осмислення складових його частин створюють фундамент для аргументації, здатності майбутнього вчителя доказово висвітлити свої оцінювальні міркування.

Діалогізація навчального процесу – наступна педагогічна умова, дотримання якої є необхідним для ефективного формування художньо-аксіологічної культури студентів. Важливість означеної умови зумовлено не лише підходами у сучасній психології до трактування особистості як виявлення

людини у спілкуванні, а й розумінням продуктивності педагогічної діяльності як досягнення взаєморозуміння між учасниками навчального процесу [48].

Діалогізацію ми розуміємо як процес і результат створення специфічних навчальних ситуацій на основі досягнення суб'єкт - суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, де кожний студент сприймається педагогом у всій його унікальності й неповторності.

Важливість діалогізації освітнього простору підкреслює Г. Товканець [55], визначаючи її як діяльність, спрямовану на розвиток в учня здатності встановлювати партнерські зв'язки з Іншим, зберігаючи при цьому власну цілісність.

Специфіка майбутньої виконавської і музично-педагогічної діяльності студентів зумовлює необхідність діалогізації освітнього процесу у ЗВО, розвиток у них здатності до вирішення завдань виховання учнів в контексті діалогічної взаємодії з мистецтвом. Виконавець також має вміти встановити контакт зі слухачами, захопити їх музикою, відчувши їхню зворотну реакцію на твір, що виконується.

Здатність до створення діалогу як професійної педагогічної якості передбачає наявність у педагога здатності до емпатії, толерантності, сумісності (досвіду взаємодії з іншими).

В системі формування художньо-аксіологічної культури необхідність діалогізації зумовлюється також потребою співпраці і співтворчості викладача і студента у пізнанні, оцінюванні, творенні мистецтва. У процесі спільної художньої діяльності надважливим є визнання викладачем індивідуальності студента, суб'єктивності його оцінювальної думки, художньо-оцінювальної позиції, ціннісних орієнтацій, художніх інтересів, смаків, естетичних ідеалів. В цьому контексті методичний інтерес становить позиція Д. Кірнарської, яка тлумачить діалогізацію як спеціально організований процес, спрямований не тільки на передачу знання, а виокремлення шляхів спонукання учнів до самостійної оцінки, до виявлення орієнтирів для оцінювання значення навчальної мети й пошуку шляхів її вирішення [17].

Діалогізація процесу формування художньо-аксіологічної культури студентів передбачає висунення спільної з викладачем мети навчання, усвідомлення викладачем та студентом її значущості. Важливого значення набуває також спільне з викладачем визначення орієнтирів художньо-оцінювального розвитку студентів, зокрема їхньої здатності до самооцінювання, самоактуалізації й самореалізації. Система взаємодії викладача і студента в контексті діалогізації характеризується відкритістю цільових настанов, спільним пошуком вирішення проблем, визнанням права кожного з учасників діалогу на вільний вибір.

Пропонуючи діалогізацію як одну з надважливих умов формування художньо-аксіологічної культури студентів, ми спираємося на позицію, згідно якої ціннісне самовизначення особистості визнається діалогічним за своєю сутністю [58].

Важливим для нашого дослідження є також трактовка Ф. Шлеймахером діалогу. Вчений виявляє три різновиди діалогу:

- розуміння іншого;
- спілкування з іншим;
- спілкування із самим собою [65].

Таким чином, застосування діалогізації у процесі музично-виконавської підготовки студентів з метою «включення» механізмів їхнього ціннісного самовизначення передбачає таке опрацювання музичних творів, де особлива увага надається організації зустрічі естетично усвідомлених свідомостей («Я та Інший», « Я і Ти»). Йдеться про активізацію діалогу студента й композитора, інших учасників діалогу - викладача, студентів, школярів (у процесі педагогічної практики), а також спонування до автокомунікації – внутрішнього діалогу з самим собою.

В умовах навчання у закладах вищої освіти діалогізація може виявитись і в організації полілогу – спонування до виявлення художньо-оцінювальних позицій не двох, а кількох учасників дискусії, створенні передумов їхньої резонансної взаємодії у оцінюванні мистецьких явищ.

Пропонуючи діалогізацію як необхідну умову формування художньо-аксіологічної культури студентів, ми виходимо також із визнання специфіки музичного мистецтва. Продуктивною, зокрема, вважаємо думку ряду науковців [14;15] щодо музики як квінтесенції звуку, що зумовлює її сприймання особистістю «як голосу, спрямованому до людини». Так, Д. Кірнарська зауважує, що музика здатна створити ілюзію живого спілкування із співбесідником, даючи можливість позбавитись відчуття самотності [17, с. 61]. У дослідженнях Р. Стаффорда доводиться думка про те, що люди дійсно спілкуються з музикою, що виконання музики є своєрідним діалогом, в якому звучання сприймається як «мова» Іншого, в результаті чого народжується внутрішня емоційно-психологічна реакція – відповідь співбесідника. Такий ефект зумовлено інтонаційною природою музичного мистецтва, яка визначає його внутрішню комунікативність, здатність відтворювати внутрішній світ людини [70].

Розвиваючи означену думку, підкреслимо, що передумовою спілкування з музикою виступає безпосередність впливу музичного потоку, початком спілкування слугує емоційний контакт із твором. Інакше кажучи, власне природа музичного мистецтва, а отже і механізм її сприйняття визначаються внутрішньою комунікативністю музики. Водночас, комунікативність образного змісту, що складає основу діалогу виконавця з музикою, може мати неоднозначний характер. Ми не можемо повністю погодитись із позицією Р. Стаффорда [70, с. 358-360], який стверджує, що комунікативна здатність музики емоційно впливати на людину й бути учасником спілкування витікає передусім з фізичних властивостей музичного звуку, якому властиво справляти певне враження – заспокійливе, активізує, закличне тощо.

Ми вважаємо, що нехтування смисловою, змістовою характеристикою музично-образного звучання нівелює можливості діалогу між автором твору і тим, хто сприймає його музику. Діалог музики й особистості передбачає наявність свідомої настанови на сприймання саме образної інформації, закодованої в звучанні. Діалог можливий лише при активному контакті свідомості того, хто сприймає музику, із звучанням музики як змістової

інформації. Художній світ музичного твору, його образна сутність розраховані на діалог, готові вступити в діалог із слухачем, із виконавцем.

Музичний образ створюється композитором у діалектичному сплаві загальнозначущого й індивідуального. За образним висловлюванням А. Щербакової, музичний образ – це «спроектований двійник» композитора, його «друге Я». Створюючи музичні образи, композитор розраховує на певне їх сприймання, на змістовий діалог зі слухачем [1, с.129]. Виконання музичного твору потребує від виконавця високої активності у ціннісному тлумаченні змісту. Створюючи інтерпретацію, виконавець відтворює своє ставлення до образів, виражає свою оцінювальну позицію до музики. Деталізація музичного образу в звучанні потребує від виконавця зосередженості, фіксації уваги на можливості виразити свою емоційну реакцію на музику її інтерпретацією. Певні образні очікування, їхнє підтвердження чи спростування характером розвитку музичного змісту, динаміка музичної форми спонукають виконавця до постійних питань-відповідей, створюють ситуацію напруженого внутрішнього діалогу із автором твору. Створення інтерпретації в уяві активізує діалогічність цього процесу, виконавець при цьому неначе спілкується з композитором. Отже, важливою умовою формування художньо-аксіологічної культури студента виступає розвиток у нього здатності до такого сприйняття музики, яке можна уявити як багатогранний і складний процес художнього діалогічного спілкування того, хто створив музику і того, хто її виконує.

Виявлені в результаті дослідження педагогічні умови формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва цілісно охоплюють різні грані професійної підготовки студентів, торкаючись мотиваційних засад формування оцінного ставлення до мистецтва, когнітивно-пізнавальної, музично-виконавської та педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Розробка педагогічних умов відкриває шлях до визначення практично спрямованих методів і прийомів формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Змодельована методика формування художньо-аксіологічної культури студентів у процесі фахового навчання включає п'ять груп методів і прийомів, спрямованих на вироблення художньо-ціннісних орієнтирів у майбутніх учителів музичного мистецтва, залучення їх до аналітико - ціннісного осягнення музичних творів, до застосування художньо-порівняльних підходів, до оцінювально - інтерпретаційного опрацювання музичних творів, а також стимулювання студентів до рефлексивно-оцінювального самовизначення. Розглянемо їх послідовно.

Перша група методів і прийомів «Вироблення художньо-ціннісних орієнтирів у майбутніх учителів музичного мистецтва» застосовується з метою формування уявлень студентів про прекрасне, здатності студентів до співвіднесення художньо-оцінювального ставлення з естетичними еталонами, з ідеальними ознаками досконалості в мистецтві.

Необхідність застосування означеної групи методів мотивується сутністю естетичних ідеалів особистості як центрального компонента оцінювальної діяльності в сфері мистецтва. Саме естетичні уявлення про художні достоїнства та переваги твору виступають рушієм оцінювальної діяльності, зумовлюють естетичне ставлення до музики як різновиду мистецтва. Проникнення методичної думки у науковий пласт оцінювальної діяльності насамперед стикається з проблемою формування у студентів естетичних еталонів. Орієнтація на них активізує оцінювальну діяльність, створює основу забезпечення вірогідності її результатів.

У свою чергу, формування естетичних ідеалів як художньо-оцінювальних орієнтирів неможливе поза широкою обізнаністю студентів у мистецтві, поза усвідомленням сутності стильових і жанрових закономірностей розвитку музики, поза розширенням і накопиченням музично-естетичних вражень студентів. Ціннісне освоєння мистецтва – процес складний, часом суперечливий, такий, що зроджує естетично різні явища. Маючи недостатній мистецький тезаурус, обмежену ерудицію щодо творчості різних композиторів, несформований досвід пізнання музики, неможливо

розраховувати на адекватне оцінювання мистецьких явищ. Поза чіткими ціннісними орієнтаціями в галузі мистецтва студентам важко розібратись в тому, що є істинно прекрасним, а що лише здається таким. Культура оцінювання передбачає вміння розпізнати справжню художню значущість музичних творінь різних жанрів - і академічних, і народних, і популярних серед молоді. Вирізнити істинну художню цінність твору, відмежувати справжнє в мистецтві від псевдозразків можливо лише за наявності усвідомлених естетичних еталонів, сформованих ідеальних уявлень про прекрасне.

Сказане зумовлює необхідність впровадження методів і прийомів розширення й накопичення вражень студентів від мистецтва, збагачення їхнього досвіду щодо пізнання жанрового й стильового різноманіття класичного мистецтва та сучасної музики. Водночас підкреслимо, що процес розширеного пізнання музики студентами має бути певним чином упорядкований, систематизований. Важливим стрижнем систематизації виступає зорієнтованість на відбір кращих зразків музичного мистецтва для навчального опрацювання, як у процесі слухового сприйняття, так і виконавського розучування студентами. Якщо йдеться про інтеріоризацію естетичних еталонів, необхідно спрямовувати пізнання музики студентами на кращі, досконалі її зразки. Увагу студентів слід привертати насамперед до тих творів, що втілюють гуманістичне світобачення композитора, виражене у художньо довершеній формі. Розширення запасу музичних вражень має передбачати мету надання студентам можливості ознайомитися з кращими творіннями художньої культури людства, естетично пережити їхню художньо-ціннісну основу. Спрямованість на розширення й накопичення музичних вражень реалізується у процесі виконання студентами завдань на прослуховування творів, запропонованих викладачем, а головне - на відбір кращих з них, на думку студента.

Важливим чинником систематизації музичної ерудиції студентів мають стати також стильові орієнтири пізнання музичного мистецтва. Рекомендації щодо розширеного сприймання кращих зразків музичного мистецтва мають стосуватись охоплення різних його стилів.

Стильове одноманіття навчального матеріалу, використовуваного на навчальних заняттях з фахових дисциплін, звужує естетичні уявлення студентів, збіднює музичний світогляд майбутніх учителів. У студентів вільно чи невольно виробляється установка на сприйняття певних художніх стандартів, інтенсивність оцінювання при цьому різко знижується. Виробляється звичка до сприймання стилістично індиферентного матеріалу, а це, в свою чергу, створює небезпеку привертання оцінювальної уваги перш за все на елементи форми художнього твору – виявлення певних мелодичних зворотів, визначення ладової основи твору, констатацію метроритму тощо. Висуваючи вимогу щодо необхідності широкого урізноманітнення стильової основи навчального матеріалу, ми спираємось на позицію цілого ряду вчених щодо формування естетичної свідомості особистості через емоцію [12; 22; 31]. Опановуючи стильовою специфікою музичних творів, студенти отримують суттєву підставу для їхнього оцінювання. Різноманіття музичних стилів, які мають бути охоплені студентами, необхідні для естетично вираженого оцінювання. Це має стати опорою, на основі якої спрацьовує програма розпізнавання, що передбачає вміння виокремити й емоційно пережити в музичному матеріалі естетичні ознаки. Зокрема, у процесі фортепіанного навчання ця вимога торкається творчості композиторів протягом всієї історії розвитку класичного мистецтва. Згадаємо для прикладу про творчість А. Вівальді, Ж.-Б. Люллі, Ф. Куперена, Ж.Ф.Рамо, що заклали основи стильової єдності європейської музики. Особливу стильову сторінку пізнання складає музика Йоганна Себастьяна Баха, монументальність її змісту й водночас демократичність характеру. Осягнення специфіки її мелодики, інтонаційної виразності, кола образів, особливостей композиційної структури сприяють усвідомленню студентами естетики музичного висловлювання.

Студенти також мають бути свідомі демократичної спрямованості музики композиторів віденської класичної школи, їх зв'язку з філософією епохи Просвітництва. Оптимістичність музики Гайдна, лірико-психологічна заглибленість музичних образів В.-А. Моцарта, драматизм музики

Л.в.Бетховена, її образне багатство й глибина змісту, довершеність форми мають стати надбанням студентів, поштовхом до розширення їхнього музично-естетичного світогляду.

Важливого значення у формуванні художньо-аксіологічної культури студентів набуває глибоке проникнення до сутності романтизму як одного з визначальних стильових напрямів у Європейській музиці ХІХ століття. Важливо, щоб студенти осягнули зв'язок музичного романтизму із романтизмом у літературі, поезії, театрі, живопису, щоб оцінили різноманітність та самобутність виявлення романтизму в різних національних музичних школах, а також жанрове розмаїття романтичної музики, збагачення виразових засобів в галузі мелодики, гармонії, ритміки. Необхідно, щоб глибина й висока поетичність змісту, драматизм розвитку при лаконізмі форми у творчості Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Шопена, їхня значущість в розвитку світової художньої культури були сприйняті студентами як оцінювальні еталони, як одна з вершин мистецької творчості.

Оцінювальні уявлення про високе мистецтво мають формуватись при осягненні студентами традицій норвезької музики у творчості Е. Гріга, розкриття теми батьківщини в його творчості, втілення вражень від народного епосу, легенд, картин рідної природи, поетичних мотивів норвезької літератури.

Усвідомлення естетичної сутності французького музичного імпресіонізму – також суттєва грань кристалізації художніх уявлень студентів про Прекрасне в мистецтві. Майбутні вчителі не повинні залишитись байдужими до новаторського характеру творчості французьких імпресіоністів Клода Дебюссі, Моріса Равеля.

Музично-стильова обізнаність студентів буде неповною поза глибоким вивченням шляхів розвитку музичного мистецтва у 20-му столітті. Естетика експресіонізму, неокласицизму, неофольклоризму має бути зрозумілою й високо оціненою студентами. Розвиток музичного авангарду має сприйматись майбутніми музикантами-педагогами як закономірне зродження нових течій в мистецтві, сповнених естетичного відчуття їхніх творців-композиторів.

Студенти мають бути здатними емоційно відгукнутись на сутність естетики авангардизму, зрозуміти специфіку образного тлумачення дійсності такими, наприклад, композиторами, як Л. Грабовський, В. Сильвестров. Усвідомлення художнього ефекту їхньої творчості має лишитися в емоційній пам'яті студентів, сприяючи активізації їхньої оцінювальної діяльності.

Отже, перед викладачами фахових дисциплін вищої школи постає завдання – організувати навчання студентів таким чином, щоб воно сприяло формуванню і закріпленню позитивної оцінки кращих музичних зразків на засадах охоплення стильового розмаїття художньої культури.

При цьому важливо взяти до уваги, що ціннісні орієнтації шкільного учителя музичного мистецтва виступають регулятором художньо-смакових переваг вихованців. Тому майбутньому педагогу-музиканту важливо орієнтуватись не лише в цінностях світової художньої класики, а й в сучасних напрямках, стилях і жанрах молодіжної музики. Інтерес майбутніх учителів до молодіжної музики стикається зі складністю її сприймання, розуміння й оцінювання. А це, в свою чергу, негативно позначається на ставленні студентів до формування в майбутньому ціннісних орієнтацій підлітків в галузі молодіжної музики та позбавляє особистісно-ціннісної зорієнтованості на її використання у професійній музично-педагогічній діяльності. Таким чином, формування художньо-аксіологічної культури потребує організації спеціальної системи ознайомлення студентів з комплексом знань в галузі сучасної молодіжної музики. Подолання розриву між музичними інтересами молоді і традиційною музичною підготовкою майбутніх учителів потребує виявлення у процесі фахової підготовки, зокрема з виконавських дисциплін, розширення уявлень студентів щодо художніх достоїнств сучасної популярної музики, щодо шляхів її взаємодії з академічними стилями і жанрами. Руйнація дисбалансу у співвіднесенні музичних цінностей популярної музики і класичної спадщини потребує значно ширшої обізнаності студентів з такими стилями і жанрами сучасної молодіжної музики, як регтайм, блюз, джаз, рок, хіп-хоп, реп тощо. Студенти мають переконатися в тому, що межа хорошого смаку проходить не

між музичними жанрами, а між художньою якістю музичних творів, належних до різних музичних жанрів.

Загалом, оволодіння студентами широким колом музичних творів, розмаїттям художніх напрямів, стилів і жанрів мистецтва в контексті ознайомлення із загальнолюдською культурою становить важливу складову методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх фахівців.

Залучення студентів до аналітико - ціннісного осягнення музичних творів – наступна група методів і прийомів, застосування яких активізує процес формування художньо-аксіологічної культури студентів. Застосування означеної групи методів передбачає опанування студентами ціннісних аспектів аналітичного опрацювання музичних творів. Важливого значення слід надавати також ознайомленню студентів із сутністю, характером та способами музичної критики, а також розвитку здатності студентів до аргументації власного художньо-оцінювального судження.

Серед означених методів і прийомів особливо дієвим вважаємо метод аналітико-оцінювальної експертизи. Розробка шляхів практичного застосування означеного методу призвела до висновку щодо доцільності впровадження в освітній процес трьох стадій експертизи – мотиваційно-підготовчої, процесуально-технологічної та результативно-формуальної.

Мотиваційно-підготовча стадія аналітико-оцінювальної експертизи має на меті актуалізувати музикознавчу ерудицію студентів, необхідну для повноцінного аналізу музичних творів. Важливо привести в дію, в разі потреби й поповнити, поглибити, розширити “ фонові” знання студентів, що стосуються творчої постаті композитора, твір якого аналізується, відновити в пам’яті студентів стильові характеристики композиторського почерку, особливості мистецьких явищ епохи, в яку було написано твір, біографічні відомості, історію написання музичного твору, що аналізується, висловлювання композиторів, їхні листи й щоденники як джерело ознайомлення з творчим процесом, в якому виявляється аксіологічне ядро музики тощо.

Хороший ефект дає ознайомлення студентів з публікаціями музичних критиків щодо даного твору. Коментування, обговорення музикознавчих відомостей про твір також сприяє створенню атмосфери зацікавлення, спонукання студентів до аналітичного розбору музичного твору.

Наступну, процесуально-технологічну стадію пов'язано з отриманням аналітичних даних щодо образного змісту твору, засобів музичної виразності, які було використано композитором, усвідомлення й врахування виразової специфіки музичної мови.

Надважлива роль має відводитись підведенню студента до розуміння виразальної сутності використаних композитором музичних засобів. Виокремлення елементів музичної мови має скласти основу, потрібну для виявлення елементів твору у взаємозв'язку, а саме: співвідношення гармонії й тембру, гармонії і мелодії, ладо-інтонаційного й синтаксичного розвитку, гармонії і метру тощо. Аналітико-ціннісне сприйняття, спрямоване на досягнення взаємодії окремих елементів, дозволяє глибоко проникнути студентам у таємниці художніх цінностей музичної творчості. У процесі дослідження ми дійшли висновку, що ціннісне досягнення має торкатись:

- інтонаційного, тональноладового й метроримічного розвитку мелодії;
- ладогармонійного розвитку;
- співвідношення ладових функцій й метроритмової організації;
- співвідношення гомофонної мелодії й гармонічної основи;
- функцій елементів фактури (виклад акордової фактури; питання тембру, колористичних нашарувань; просторова й темброва взаємодія елементів фактури; жанрові ознаки тощо).

Важливо також виявити особливості композиційної побудови твору, звернути увагу студентів на її роль у створенні образного змісту музики.

Реалізація процесуально-технологічної стадії аналітико-ціннісного досягнення музичного твору передбачає також дослідження й обговорення авторської ідеї, композиторського задуму і його втілення в реальному звучанні.

Ціннісно-формувальну, третю стадію аналітично-ціннісного осягнення музичного твору спрямовано на узагальнення результатів попередньої роботи з метою активізації саме оцінювальної реакції студентів, забезпечення їхнього оцінного ставлення до музики. Важливо, щоб студент зумів адекватно оцінити твір, виявити його художні достоїнства й переваги, відповідно прореагувати на них. На цій стадії студенту також надзвичайно важливо співвіднести свої враження, художню оцінку твору з художнім світобаченням композитора, намагатись відчувати музику згідно з мистецькими настановами автора твору.

Важливим чинником аналітико-оцінювальної стадії вважаємо оволодіння студентом мистецтвом аргументації безпосередніх музичних вражень, здатністю до роз'яснення і трактування власної думки з приводу музичних образів у доказовій формі. Навчання аргументації в системі аналітико-оцінювального опрацювання музики варто підпорядковувати певним вимогам, що можуть скласти основу відповідних завдань. Так, найперше потрібно, щоб студент чітко усвідомив і намагався підкреслити власну індивідуальну позицію. Формулюючи думку, студент має звернути особливу увагу на художню особистість автора твору, його творче кредо, стильові установки. Важливо спонукати студента до певної структуризації свого словесного чи письмового повідомлення на основі виокремлення причинно-наслідкових зв'язків. Аргументація оцінного судження передбачає також від студентів уміння проілюструвати міркування відповідними прикладами.

Оволодіння уміннями аргументованого висловлювання художньої оцінки плідно відбувається у процесі залучення студентів спочатку до письмового викладу думки. Прикладом такої роботи може слугувати завдання підготувати музично-критичне есе. Виконання письмового завдання створює можливість заздалегідь продумати логіку викладення своєї індивідуальної оцінки; підібрати яскраві факти, що ілюструють оцінні міркування; знайти посилання на авторитетні висловлювання тощо. Готуючи художньо-оцінювальне есе, студент отримує можливість підібрати образні порівняння, знайти способи вираження думки в стислій формі.

Мистецтво аргументації художньо-оцінювальної думки достатньо складне. Залучення студентів до такої роботи потребує врахування таких моментів, як продумування вступної і заключної частини повідомлення, яке б привертало увагу слухачів (у вступі привертається увага до проблеми, у заключенні – резюмується думка). Необхідно, щоб студенти чітко уявляли собі зміст кожної складової оцінювального повідомлення, особливо, якщо йдеться про розгорнуту аргументацію.

Студенти також мають усвідомити, що невимушений, вільний характер художньої аргументації справляє більше враження, ніж видимі зусилля наполягти будь-що на своєму. Довірлива манера спілкування - запорука переконливості аргументації.

Надзвичайно важливо стимулювати студентів до виявлення багатоаспектного погляду на характер художньої оцінки. Треба, щоб студент, оволодіваючи мистецтвом аргументування, був свідомий того, що музичний твір може викликати різні й при цьому адекватні оцінки, що індивідуальність слухачів зумовлює оцінне ставлення.

Застосування художньо-порівняльних підходів – третя група методів і прийомів формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямована на розвиток здатності студента до виявлення подібності та відмінностей між явищами мистецтва. Порівняння, зіставлення активізують оцінювальні процеси, виявляються споріднені ознаки музичних творів, класифікується, впорядковується процес оцінювання. Художньо-оцінювальне порівняння невід’ємне від мисленневих та емоційних операцій аналітичного порядку з наступним встановленням зв’язків між ними. Ще К. Д. Ушинський підкреслював надзвичайну важливість порівняння як основи всілякого розуміння і всілякого мислення [59, с. 322].

Оцінювальна діяльність, спрямована на виявлення й кристалізацію оцінного судження студентів в музиці, потребує певної естетичної «опори», яка б зумовлювала почуття об’єктивності художньо-оцінювальних висновків. Всупереч суб’єктивній природі художньої оцінки застосування методу

порівняння спирається на зіставлення з ціннісно апробованим об'єктом. Той, хто сприймає й оцінює мистецтво, завжди орієнтується на проведення певних оцінювальних паралелей. Тому застосування оцінювально-порівняльних підходів орієнтується на слухача, що має достатньо високий музично-освітній рівень, на ціннісний багаж, що міститься в пам'яті слухача. Набуті раніше музичні враження еталонного характеру моделюють ціннісну основу контакту слухача з музикою, спрямовують оцінювальний результат.

При розробленні способів застосування методів оцінювального порівняння, було враховано, що студент орієнтується не лише на визнані, суспільно значущі естетичні еталони, а й на ті, що мають для самого слухача чітко визначену ціннісну значущість. Важливим є й визнання порівняльного оцінювання як своєрідного «поштовху» до активізації творчих процесів. Отже, застосування художньо-порівняльних підходів спирається як на безпосередність глибоко особистісного, емоційно забарвленого сприймання студентів, так і на їхній досвід в осягненні світових культурних цінностей.

Оцінювально-порівняльні операції зазвичай мають орієнтуватись на таку послідовність:

- 1) Усвідомлення образного змісту кожного з музичних творів, що порівнюються.
- 2) Розкриття власної думки про твори (сподобався, лишив байдужим, викликав негативне ставлення тощо).
- 3) Визначення відповідності порівнювальних творів закономірностям жанру.
- 4) Виявлення стильових ознак, характерних для творчості автора творів, що зіставляються й оцінюються.
- 5) Характеристика окремих художніх деталей, їх ролі у створенні музичних образів твору.
- 6) Зіставлення творів, що оцінюються, з іншими творами композитора.
- 7) Підкреслення своєрідності музичного явища чи твору, який Ви оцінили як найкращий.

Оцінювально-порівняльні зіставлення у процесі формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва мають торкатись також виконавських стилів, індивідуальної художньої цінності інтерпретації музики тим чи іншим виконавцем. Порівняння в галузі виконавства має стосуватись таких чинників, як суб'єктивність і об'єктивність інтерпретації. Оцінюючи переваги виконавського тлумачення музичних творів різними виконавцями, студенти мають оцінити насамперед, по-перше, особливості дотримання виконавцем стильових вимірів музичного твору, по-друге, характер виявлення власного ставлення інтерпретатора до музичного твору. Студенти мають чітко уявляти собі, наскільки точно виконавець відтворює авторський текст, наскільки усвідомлює він значення композиторських задумів як необхідної основи виконавської трактовки.

Водночас в полі порівняльної уваги студента має неодмінно фігурувати оцінка творчої індивідуальності виконавця, його зусилля через призму власного відчуття музики передати сутність музичних образів. Бажано, щоб майбутні фахівці, зіставляючи різні тлумачення музики виконавцями, могли оцінити їхню неповторність, самобутність, оригінальність. Порівняння, наприклад, різних інтерпретацій «Прелюдії і фуги» Й.-С. Баха у виконанні таких відомих піаністів, як С. Фейнберг, С. Ріхтер, Г. Гульд, чи сонат Л. В. Бетховена у виконанні М. Грінберг, А. Шнабеля, С. Ріхтера уможлиблює розвиток оцінювального ставлення студентів до музичного мистецтва, до способів виконавського відтворення музичних творів.

У сучасних умовах помітно збагатився потенціал застосування художньо-оцінювальних порівнянь у результаті використання сучасних електронних засобів. Важливим помічником може стати відеотехніка. Прослуховування і відеозапис порівняльних оцінок різними студентами, організація відео-дискусій, можливість фіксації оцінювальних суджень з відповідними виконавськими ілюстраціями можуть значно збагатити методичну палітру порівняльних підходів в галузі художньо-оцінювальної діяльності студентів.

Оцінювально - інтерпретаційне опрацювання музичних творів як четверта група методів і прийомів формування художньо-аксіологічної культури студентів пов'язане з проблемами виконавського тлумачення образного змісту музичних творів. Оскільки музичний твір виступає як цінність, виконавське його освоєння передбачає активність ціннісного ставлення музиканта до його змісту.

Студент має усвідомити, що інтерпретація – це перетин ставлення до музики двох суб'єктів - автора й виконавця. Останній неодмінно привносить у тлумачення твору власне його сприйняття, власну оцінку. Водночас оцінювальна активність інтерпретатора обмежується оцінювальною активністю композитора. Й саме цей факт дозволяє слухачам визначити художню цінність інтерпретації, її естетичну адекватність, оцінювальну коректність. Крім того, необхідно підвести студента до розуміння інтерпретації музичного твору як певної єдності суб'єктивного й об'єктивного, де об'єктом оцінювання кожного разу виступає текст музичного твору, а суб'єктом – інтерпретатор-виконавець.

Розкриємо структуру інтерпретаційного опрацювання музичних творів в контексті оцінювальної парадигми:

а) Оскільки інтерпретація художнього тексту передбачає втілення безпосередніх вражень суб'єкта, важливо найперше активізувати оцінювальне ставлення студента до змісту музичного твору, а далі – спонукати його до усвідомлення, понятійно-вербального окреслення власного оцінювального ставлення. Студент має зафіксувати безпосередні враження від твору з тим, щоб уявити собі хоча би орієнтовно й узагальнено ті параметри інтерпретації, які відтворюють моменти його оцінювального судження щодо твору, характеру його образів, стильових особливостей втілення тощо. Важливо при цьому спонукати студента до усвідомлення особистісного сенсу сприйняття й створення інтерпретації розучуваного твору, активізувати емоційність його ставлення до музики. Виходячи з того, що музичний твір об'єктивно може викликати як позитивні, так і негативні емоції, варто акцентувати ті моменти емоційної реакції, які спричиняють відчуття естетичної насолоди від музики. Такі елементарно прості питання, як: «Чи подобається Вам твір?», «Як Ви ставитесь

до творчості композитора?», « Чи хотіли б Ви ввести до навчально-виконавського репертуару цей твір?», « Чи можна використати цей твір у концертній практиці?» тощо, активізують художньо-оцінювальну реакцію студента, допомагають йому визначитись із характером свого ставлення до музики, навіть, якщо оцінювальне ставлення студента на етапі ознайомлення з твором має узагальнений характер. Цінність такої попередньої роботи полягає в підсиленні саме емоційної сторони оцінювання, в інтенсифікації щирих, безпосередніх вражень студента від музичного твору.

б) Наступний етап художньо-оцінювального опрацювання інтерпретації – її моделювання, створення в уяві загального інтерпретаційного плану. На цьому етапі важливо зосередити роботу на акцентуванні тих моментів, тих художніх деталей, які, на думку студента, найяскравіше виражають його ставлення до музики, передають захопленість естетичною сутністю музичних образів, красою емоційно - образного змісту музичного творіння. В полі зору студента – окремі естетичні параметри художньої форми твору. Важливо, щоб студент виявив ті з них, підкреслення яких в інтерпретації найповніше передасть оцінне ставлення. Студент заздалегідь має уявляти собі художньо-виражальну роль у створюваній ним інтерпретації темпо-ритму, тембрового забарвлення звучання, характеру інтонування мелодії, художні функції загального композиційного втілення змісту твору тощо.

в) Порівняння інтерпретаційної моделі, уявлень студента щодо інтерпретації розучуваного твору з варіантами його інтерпретацій, створених іншими виконавцями, зі вже існуючими виконавськими тлумаченнями образного змісту твору різними музикантами – різновид оцінювальної діяльності, який активно сприяє формуванню художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Застосування означеного прийому уможливорює варіантне опрацювання виконавської моделі з наступним вибором кращої з них, що в свою чергу, суттєво розширює уявлення студентів щодо ціннісних орієнтирів виконавського тлумачення авторського тексту. Порівнюючи різні інтерпретації, студент отримує можливість конкретизувати

своє оцінне ставлення, виробити індивідуальні критерії виявлення естетичних переваг виконавського тлумачення музики. Важливо також, що застосування прийому порівняння інтерпретацій призводить до розширення інтерпретаційно-оцінювальної компетентності студентів, спонукає їх до варіантного тлумачення музики в контексті культурологічних вимірів оцінювальної діяльності.

г) Втілення інтерпретаційної моделі у звукову форму передбачає вибір студентом виконавських засобів виразності, що втілюють його ціннісні уявлення щодо ідеальної інтерпретації музичного твору. Оцінювальна діяльність при цьому набуває найінтенсивнішого рівня, тому що студент “змушений” активно порівнювати, оцінювати відповідність досягнутого звучання з ідеальними інтерпретаційними уявленнями. Порівняння уявного еталону з реальним звучанням – центральна ланка оцінювальної діяльності студента у виконавській підготовці. Забезпечення такого спрямування виконавської підготовки не лише інтенсифікує її перебіг, й виступає домінуючим чинником практичного формування художньо-аксіологічної культури студента в контексті становлення професійної майстерності.

д) Комунікативно-оцінювальна проєкція інтерпретації музичного твору - група методів і прийомів, застосування якої передбачає активізацію здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до ціннісної взаємодії зі слухачами. Студент має чітко уявляти собі аудиторію, якій адресується виконавської трактовка, передбачити моменти, що мають привернути увагу слухачів. Йдеться про співтворчість виконавця і слухачів, що потребує орієнтації виконавського тлумачення музичного твору на можливості сприймання тих, кому адресується інтерпретація.

Педагогічне спрямування інтерпретації достатньо повно представлено в роботах В. Дряпки [11], А. Козир [19], Г. Падалки [36] та ін. Науковці підкреслюють необхідність спеціального передбачення тих художніх деталей інтерпретації, на які варто звернути увагу учнів, тих виразових моментів, які інтенсифікують інтерес юних слухачів до твору. Спираючись на науково-методичні досягнення, в процесі дослідження ми виявили ті параметри

слухацького сприймання шкільної аудиторії, в орієнтації на які студенти – майбутні вчителі, мають створювати інтерпретацію музичного твору. Оскільки формування художньо-аксіологічної культури має враховувати насамперед ціннісні орієнтири особистості, було виокремлено ті характеристики сприймання школярів, які уможливають не просто уважне слухання музики, а й активізують при цьому оцінювальну діяльність учнів.

Серед переліку ознак слухацького сприймання, на які мають орієнтуватись студенти при створенні трактовки музичного твору, визначено такі, як:

- художні інтереси учнів певного віку;
- характеристики музичного сприймання учнів певного віку;
- обізнаність учнів у музичному мистецтві (початкові знання й уявлення про творчість композиторів, про стильові ознаки їхньої творчості тощо).

Важливим вважаємо також засвоєння студентами характеристик художньо-виконавської якості інтерпретації, її виразності, а саме:

- дотримання стильових ознак творчості композитора;
- яскраве виявлення власного оцінного ставлення до музичних образів;
- звукотехнічна відпрацьованість виконання.

Для забезпечення ефективності художньо-оцінювальної взаємодії зі слухацькою аудиторією суттєвим є також здатність учителя до вербалізації музичних вражень. Формування художньо-аксіологічної культури передбачає оволодіння студентами мистецтвом образної характеристики музичного змісту твору, розвинену здатність до яскравої передачі свого ставлення до музики, підкреслення тих моментів музичного твору і його сприймання в інтерпретації учителя, на які юним слухачам варто звернути особливу увагу.

є) Група методів і прийомів рефлексивно-оцінювального самовизначення студентів. У дослідженнях з педагогіки мистецтва достатньо повно досліджено проблему рефлексії, акцентується увага на ролі рефлексії в активізації виконавсько-творчої діяльності [53]. Водночас поза увагою дослідників лишаються питання специфіки рефлексивної діяльності у розвитку аксіологічної культури майбутніх фахівців-виконавців педагогічного профілю. Недостатньо

визначено методи і прийоми рефлексивного осягнення вчителем виконавської діяльності вчителя у системі музичного виховання школярів.

Отже, групу методів і прийомів рефлексивно-оцінювального самовизначення підпорядковано меті активізації формування художньо-аксіологічної культури через спонукання студентів до оцінювання результатів своєї виконавської й педагогічної діяльності. Ми дотримуємось також думки щодо впливу результатів самооцінювання на спрямування студентів до самовдосконалення в художньо-оцінювальній діяльності. Вважаємо, що досягти високого рівня сформованості художньо-аксіологічної культури зможе студент, який усвідомлює сутність своєї музично-виконавської і педагогічної діяльності, здатен до всебічної об'єктивної її оцінки, спроможний адекватно визначити свої вади й переваги, має сформовану установку на постійний саморозвиток і самовдосконалення.

Дієвим механізмом, що дозволяє майбутньому вчителю ефективно оволодіти художньо-аксіологічною культурою, виступає занурення у рефлексивну діяльність, формувальний ефект якої зумовлено активізацією процесів виявлення системи власних професійно-ціннісних потреб і орієнтацій. Зіставлення «потрібного, бажаного» й «можливого», на нашу думку, є визначальним в аксіологічному розвитку студентів, в узгодженні його із цілями виконавської майстерності й музично-педагогічної діяльності. Застосування методів і прийомів спонукання студентів до рефлексії в системі їхньої фахової підготовки дозволяє їм здійснити перехід від позиції об'єкта до суб'єкта навчання, до позиції дослідника власного ціннісного становлення. Цей процес орієнтується на дотримання певної послідовності. Спочатку важливо активізувати мотивацію студентів до самовдосконалення. Чітке уявлення студентів щодо мети навчальної діяльності має надалі узгоджуватись із методами залучення до самоконтролю.

Демонстрація конкретних прикладів музично-виконавської й музично-виховної діяльності також стимулює студентів до самовдосконалення. Вузловий момент такої практики полягає в тому, що викладач виконавських дисциплін і

керівник педагогічної практики, чи шкільний вчитель у процесі співпраці зі студентом залучається також до самовдосконалення шляхом переосмислення свого професійного досвіду.

Суттєвого значення у спонуканні студентів до рефлексивної діяльності набуває створення і використання у процесі фахової підготовки навчальних ситуацій, вирішення яких через виконання спеціально розроблених навчальних завдань та відповідей на питання апелює до актуалізації тих особистісних якостей, які складають основу рефлексії у мистецькій діяльності. Прикладами можуть стати завдання на зіставлення й визначення студентами відповідності трактовки їхнім ідеальним уявленням щодо якості виконання музичного твору, а також питання типу : «Чи зможе моє виконання сподобатись іншим?» (викладачу, іншим студентам, юним слухачам у процесі просвітницької практики); «Які художні деталі створеної мною інтерпретації музичного твору потребують доопрацювання?» (фразування, композиційне вирішення виконавської трактовки, динамічні нюанси тощо); « На які моменти удосконалення мого виступу на екзамені слід звернути особливу увагу?».

Навчальні ситуації рефлексивного спрямування можуть також ґрунтуватись на забезпеченні їхнього комунікативного ефекту. При цьому актуалізуються ті особистісні якості студентів, що становлять основу виконавської рефлексії (готовність до сприйняття художньо-оцінювальної позиції інших, здатність прислухатись до чужої думки, готовність враховувати художньо-виконавський потенціал слухачів) .

Хороших результатів можна очікувати у застосуванні завдань на вибір виконавського репертуару, що містить підвищені вимоги. Планування ускладненої виконавської програми спонукає до оцінювального зіставлення наявних можливостей із бажаними, потрібними. Так, плануючи зі студентом його навчальний репертуар, викладач має спонукати студента до самооцінки його можливостей: « Які уміння можна буде відшліфувати в процесі роботи над інтерпретацією цього твору?», « Які особливості інтерпретації потребують від Вас особливої уваги?», «Над розвитком яких способів образного тлумачення

твору Вам треба буде ретельніше попрацювати?» (забезпечення цілісності художнього враження, підкреслення кульмінації виконання, досягнення ліричності звучання і т.п.)

Дієвим способом спонукання студентів до рефлексії в контексті формування художньо-аксіологічної культури може стати цільове створення ускладнень у навчальній діяльності. Виконання таких завдань мобілізує рефлексивну активність студентів, інтенсифікує мотиваційні настанови студентів до самооцінки, сприяє виробленню умінь самоконтролю. Ускладненість завдань може стосуватись вибору репертуару, скорочення термінів його опрацювання, демонстрації у процесі концертних виступів. Прагнення до виконання ускладнених завдань стимулює студентів до самооцінювання своїх можливостей, до виявлення шляхів самовдосконалення.

Висновки до другого розділу

В результаті дослідницького пошуку теоретично обґрунтовано методологічні засади, принципи, педагогічні умови та методи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методологічні підходи включають такі, як герменевтичний, культурологічний, професійно-діяльнісний, компетентнісний, системний.

Герменевтичний підхід впроваджується з метою філософського обґрунтування ціннісних засад навчання, спрямування студентів на пізнання оцінювальної основи художніх образів, їхнього змісту в контексті світової художньої культури.

Опора на компетентнісний підхід передбачає спрямування різновидів оцінювальної діяльності (сприймання, інтерпретації, вибору й трансляції художніх цінностей) на основі широкої мистецької ерудиції майбутніх учителів музичного мистецтва.

Культурологічний підхід виступає основою пізнання студентами цінностей мистецтва в річищі культури як суспільного явища, закономірностей розвитку мистецтва як складової культури, усвідомлення музично-виховного процесу як комплексної системи збереження, оновлення й передачі молодому поколінню традицій художньої культури суспільства.

Методологічне значення діяльнісного підходу полягає в актуалізації здатності студентів до застосування накопиченого багажу знань та засвоєних студентами естетичних орієнтирів у практичних ситуаціях оцінювання та інтерпретації явищ мистецтва. Продуктивна практична діяльність виступає способом аналітичного осмислення витоків художньо-ціннісної реакції та створення інтерпретації музики, а також рефлексивного осягнення студентами мистецьких орієнтирів виконавської творчості.

Системний підхід ми визначаємо як методологічний орієнтир, що сприяє забезпеченню взаємодії складових освітнього процесу, досягненню цілісності процесу формування художньо-аксіологічної культури в єдності та взаємодії загально-педагогічних, професійно-музичних та фортепіанно-виконавських її компонентів. Системний підхід складає також основу співвіднесення соціокультурних і освітніх цінностей, забезпечуючи стійкий стимул до саморозвитку й самооцінювання всіх учасників педагогічного процесу.

Визначені методологічні підходи зумовили розробку принципів формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Принцип вільного вибору передбачає активізацію готовності майбутніх учителів до виявлення свободи в оцінюванні явищ мистецтва, уникнення скутості у вираженні індивідуальної думки в залежності від авторитетної оцінки, не означаючи водночас спонукання студентів до непідкріпленого фактами оцінювання. Принцип мобільності застосовується з метою посилення здатності студентів до динамічного пошуку оцінювальних рішень, інтенсифікації активності у визначенні індивідуального ставлення до явищ мистецтва. Не заперечуючи стабільності оцінювальної позиції, опора на принцип мобільності допускає можливість різних варіантів оцінювання

художнього образу, що розширюють межі його сприйняття. Принцип емоційної відкритості спрямовано на спонукання студентів до виявлення щирого, непідробного ставлення до мистецтва і музично-виховної діяльності. Важливого значення набуває принцип емоційної відкритості у розвитку здатності студентів до виразної інтерпретації музичних творів. Сприяючи психологічному розкріпаченню студентів, принцип емоційної відкритості спрямовано на актуалізацію контактності студентів у процесі оцінювальної взаємодії з іншими. Принцип доказовості націлено на розвиток у майбутніх учителів здатності до аргументованого доведення власної оцінки мистецьких і педагогічних явищ, до логічно зумовленого вибору об'єктивних фактів, що підтверджують правомірність оцінки.

Важливого значення надається в дослідженні виявленню педагогічних умов формування художньо-аксіологічної культури студентів. Мотивування до ціннісного осягнення мистецтва як необхідна педагогічна умова має відбуватись у процесі активізації художньо-пізнавальних можливостей студентів, залучення їх до аналітичного осягнення мистецьких явищ, до інтерпретаційного опрацювання музичних творів, а також до художньо-оцінювальної рефлексії. Активізація аксіологічного потенціалу мистецтва як педагогічна умова передбачає систематичне спонукання студентів до глибокого усвідомлення засобів, шляхів і результатів сприйняття, виконавського відтворення та трансляції художніх цінностей. Забезпечення єдності раціональних та емоційних чинників оцінювання мистецтва - педагогічна умова, що реалізується шляхом активізації у майбутніх учителів емоційно-інтуїтивних чинників оцінювання та опори на аналітично-доказові орієнтири пізнання й аргументації мистецьких вражень. Діалогізація навчального процесу виступає також важливою педагогічною умовою формування художньо-аксіологічної культури студентів, впровадження якої передбачає досягнення суб'єкт - суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, де кожний студент сприймається педагогом у всій його унікальності й неповторності. Діалогізація навчального процесу виступає необхідною педагогічною умовою, впровадження якої передбачає забезпечення

оптимальної співпраці між викладачем і студентом співпраці у пізнанні, оцінюванні, творенні мистецтва, досягнення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, де кожний студент сприймається педагогом у всій його унікальності й неповторності.

Змодельована в результаті дослідження методика формування художньо-аксіологічної культури студентів включає п'ять груп методів і прийомів, що передбачають:

- вироблення у студентів ціннісних орієнтирів в галузі мистецтва;
- спонукання студентів до аналітико-ціннісного осмислення та порівняння музичних творів;
- залучення до оцінювально - інтерпретаційного опрацювання музичних творів;
- стимулювання студентів до оцінювального самовизначення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Архимович Л. Б. Нариси з історії української музики / Лідія Борисівна Архимович, Тетяна Ільїнічна Каришева, Тамара Василівна Шеффер, Анісія Яківна Шреєр-Ткаченко. Київ : Мистецтво, 1964. –309 с
2. Белікова В. В. Музика для дітей та юнацтва у творчості українських композиторів: хрестоматія; МОНМС України. Кривий Ріг : Видавництво Р. А. Козлова, 2015. 116 с.
3. Белікова В. В. Історія української музики: навчальний посібник; МОНМС України. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 108 с.
4. Васянович Г. П. Концептуальні засади моральнодуховної та естетико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти: [монографія]. Львів: Норма, 2006. С. 197-204.
5. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. 2-ге вид., доопрац. і доп. Київ: Знання, 2008. 566 с. С. 218.
6. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
7. Гельвеций К.А. О человеке. URL: <http://www.agitclub.ru/spezhran/helvetius.htm>.]
8. Герасимова-Персидская Н. А. Музыка. Время. Пространство. Київ : ДУХІЛІТЕРА, 2012. 408 с.
9. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири /Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. С. 76–81.
10. Дильтей В. наброски к критике исторического разума. *Вопросы философии*. № 4. 1988. С. 135-152

11. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій: навчальний посібник Ужгород: Ліра, 2000. 228 с.
12. Зязюн І. А. Культура в контексті політики та освіти. *Мистецтво та освіта*. 1998. №2. С. 2-8.
13. Ільчук Л. П. Творчий потенціал митця в контексті теорії «невротичної особистості нашого часу». *Культура: сучасність*. 2012. №1. С. 10-15
14. Історія української музики. В 6 т. / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського: Редкол. Г. А. Скрипник (голова) та інш. – Київ, 2004. – Т. 5: 1941-1948 рр. / М. В. Беляєва, Т. П. Булат, М. М. Гордійчук, М. П. Загайкевич та інш.; Редкол. тому: А. І. Муха (відпов. ред.) та інш. – 2004. – 504 с.
15. Калениченко А. П. Лисенко у світовій музичній культурі. *Музика*. 2013. №1. С. 36-39.
16. Карпенко М. М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій // [http: www.niurr.gov.ua](http://www.niurr.gov.ua)
17. Д. Кірнарська, Юлпатова Е. Ю. Диалог как условие подготовки студентов вуза к творческому осуществлению профессиональной деятельности // *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. № 2 (34), 2014. С. 151-159.
18. Киричук О.В. Основи психології. Підручн. Для студ. Вищ. Навч. закл. - 5-те вид. стер. Київ: Либідь, 2002
19. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування багаторівневої освіти: Монографія Київ: видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 380 с.
20. Копиця М. Д. Усе ще невідомий Лисенко. *Музика* 2013. №1. С. 40-41.
21. Корній Л. П. Історія української музики. У 3 ч. Київ: Видавництво М. П. Коць: Київ-Харків-Нью-Йорк, 1996. Частина третя. ХІХ ст.: підручник. Київ-Харків-Нью-Йорк: Видавництво М. П. Коць, 2001. 480 с.
22. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів / Психологічна наука, вчитель, учень. Київ : Рад. школа, 1979. С. 19–32

- 23.Крвавич Д. П. Українське мистецтво: навчальний посібник. У 3 ч. Ч. 2 / Дмитров Петрович Крвавич, Володимир Антонович Овсійчук, Світлана Олександрівна Черепанова. Львів : Світ, 2004. 268 с.
- 24.Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / К.: Знання, 2005. 486 с.
- 25.Культурологія: українська та зарубіжна культура: навчальний посібник / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. Л. Шевнюк та ін. / За заг. ред. М. М. Заковича. – 5-те вид. стер. Київ : Знання, 2010. 589 с.
- 26.Лозовая В. И. Теоретические основы воспитания и обучения: учеб. пособ. / В. И. Лозовая, Г. В. Троцко. Харьков, 2002. С. 15.
27. Лозовая В. Стратегические вопросы современной дидактики / Развитие педагогической и психологической науки в Украине. Харьков, 2002. С. 96–97
- 28.Мартиненко С. М. Діагностування особистіснопрофесійного зростання вчителя початкової школи: теоретичні основи та технології *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*: зб. наук. праць. – Випуск 34 / – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 377–382.
- 29.Мединцев В.А. Субъектное и позиционное моделирование внутренних диалогов // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 38. - Рівне: РДГУ, 2007. - С. 85-89.
- 30.Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька та ін. ; за заг. ред. Олег Володимирович Михайличенко, редактор Галина Юрїївна Ніколаї. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.
- 31.Молодь України – 2017: результати соціологічного дослідження. Тернопіль : ТОВ «Терно-граф», 2017. 72 с.
- 32.Москаленко О. В. Сучасні концепції ціннісно-сислової сфери особистості. *Вісник Національного технічного університету «КПІ»*. Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». Харків, 2010. № 2 (29). С. 113–117.

33. Основи філософії : навчальний посібник / за ред. М.Ф. Шмиголя. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 412 с.
34. Отич О.М. Особистісні детермінанти професійної самореалізації науково-педагогічних працівників університетів України . *Moderní aspekty vědy: XIV. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. - Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2021. С.220-230.*
35. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство. 2005. № 4. С. 98–120.*
36. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) . Київ : Освіта України, 2008. 274 с. С.160.
37. Панчук Н. П. Особистісні ціннісні орієнтації як результат самовизначення майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології. 2014. № 23. С. 532–541.*
38. Паньків Л. І. Зміст та функції художніх орієнтацій у контексті мистецької освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2015. - Вип. 18. - С. 37-42. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2015_18_10.*
39. Паньків Л. І. Формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності: теорія, методологія, методика: Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 377 с.
40. Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. редактор Буряк В. К. Кривий Ріг : КДПУ, 2004. Вип. 8. 472 с.
41. Подолянчук Д.С. Чинники формування ціннісних орієнтацій студентів, які беруть участь у волонтерському русі. *Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 1. С. 168–172.*
42. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 389 с.
43. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. : П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
44. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001

45. Романюк Л. В. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2004. 22 с.
46. Савченко О. І., Несторенко Р. О. Створення міжнародних та національних університетських консорціумів як запорука успішного розвитку бізнес-освіти // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року, м. Дніпропетровськ). — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — С. 71–76.
47. Сідлецька Т. І. Особливості масової музики як соціального й культурного феномена. У 2-х т. Т. І. / Т. І. Сідлецька // Українська культура : минуле, сучасність, шляхи розвитку : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць. Рівне: РДГУ, 2013. — С. 113–117.
48. Скорик Т. В. Соціалізація особистості засобами музичного мистецтва / Т. В. Скорик // Сталий розвиток у соціальному вимірі : глобальним проблемам – локальні рішення: збірка матеріалів конференції. Чернігів, 2012. — С. 28–32.
49. Сокурянська Л. Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації : автореф. дис. ... докт. соціол. наук. 22.00.04. Харків, 2007. 38 с.
50. Сокурянська Л. Ціннісна обумовленість громадянської ідентифікації сучасного українського сту- ГАБІТУС 270 Випуск 19. 2020
51. Сталий розвиток суспільства: Навчальний посібник / А. П. Садовенко, В. І. Середа, В. Ц. Масловська та ін. — Київ, 2007. — 240 с.
52. Сталий розвиток в Україні: роль освіти: Путівник / за ред. В. Підлеснюк. — Київ, 2005. — 88 с. — Режим доступа: <http://ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/142/1/Stalyi%20rozvytok%20sus-pilstva.pdf>.

53. Стратан-Артишкова Т. Б. Герменевтичний підхід до творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т. Б. Стратан-Артишкова // Педагогічний альманах. - 2016. - Вип. 30. - С. 69-75. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2016_30_13.
54. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинковий підхід як форма соціально-психологічного мислення // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. 2017. Вип. 39 (42). – С. 26-38.
55. Товканець Г. В. Перцептивні аспекти педагогічної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 1(42). С. 242–245.
56. Тушева В. В. Культурологічні основи вищої педагогічної освіти // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 5. С. 25–35
57. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Москва, 1949
58. Українське студентство у пошуках ідентичності / за ред. В.Л. Арбеніної, Л.Г. Сокурянської. Харків, 2012. С. 271–331.
59. Ушинський К. Д. Собр. соч., т. 7, 1949, с. 332.
60. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник. Москва : Прогресс, 1990. 368 с. 38.
61. Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи (теоретико-методологічний та методичний аспекти): Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 456 с.
62. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб., 2008
63. Цінності української молоді: результати соціологічного дослідження. Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2016. 91 с. 39.
64. Черкасов В. Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991-2010 рр.) : навчальний посібник. Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. 380 с.

- 65.Шлейермахер Ф. Герменевтика / Пер. с нем. А.Л. Вольского. СПб.: «Европейский Дом». 2004.
- 66.Щербан, Т. Д. Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця / Т. Д. Щербан, В. В. Гоблик // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янецьПодільський : Аксіома, 2016. Випуск 31. С.569-582.
- 67.Dennett Daniel C. The Interpretation of Texts, People and Other Artifacts // Philosophy and Phenomenological Research. L, Supplement, 177-94, Fall 1990.
- 68.Gimbel E.W. The Status of Interpretation in the Philosophy and Practice of the Social Sciences. // Presented at The University of Minnesota Political Theory Colloquium, November 17, 2006. P.5.
- 69.M. Losonsky, ed., Language and Mind: Contemporary Readings in Philosophy and Cognitive Science, Blackwells. 1995.
- 70.Stafford, R.E. Estimation of the interactions between heredity and environment for musical aptitude in twins / R.E. Stafford // Human Heredity, 1970.— b. 20. - p. 356-36

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-АКСІОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

3.1. Стан сформованості художньо-аксіологічної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва (Констатувальний експеримент).

Діагностування рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів відбувалось у процесі проведення констатувального експерименту.

Проблема діагностики готовності студентів до професійної діяльності посідає чільне місце в психолого-педагогічній літературі. Так, у дослідженнях О. Січкарук педагогічна діагностика розглядається як процес визначення результатів навчальної діяльності учнів [43, с. 17]. С. Сисоєва глибоко обґрунтовує психологічні основи педагогічного діагностування [42]. У роботах Л. Деркача піднімаються питання моніторингу, його специфіки [8]. Вчені наполягають, що предметом педагогічної діагностики є значно суттєвіші питання, ніж просто виявлення знань, умінь та навичок учнівської молоді [5; 6; 25; 28]. Зокрема, В. Огнев'юк обстоює думку щодо педагогічного діагностування як важливої складової управління освітянськими заходами [28, с.10].

Ґрунтуючись на висновках науковців, ми інтерпретуємо поняття «педагогічне діагностування» як процес і результат виявлення характерних ознак розвиненості особистості. Відповідно педагогічне діагностування рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури тлумачимо як застосування процедур виявлення та інтерпретації тих характеристик, які найповніше представляють стан і результати розвитку досліджуваної якості.

Педагогічну діагностику в контексті нашого експериментального

дослідження спрямовано на отримання та аналіз вихідних даних щодо рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури студентів до і після проведення формувального експерименту, а також виявлення характерних особливостей, динамічних ознак процесу її формування та його специфіки.

При проведенні педагогічної діагностики у нашому дослідженні дотримувались такі вимоги, як систематичність, об'єктивність та наочність. Вимога щодо систематичності діагностики передбачала здійснення її у процесі проведення кожного етапу цілеспрямованого формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Об'єктивність діагностики мала забезпечуватись шляхом впровадження різноманітних методів і форм контролю, що ставало запорукою досягнення вірогідності результатів, отриманих в різних умовах навчання (тривалість цього процесу, вплив особистості викладача-експериментатора, особистісні якості учасників експерименту тощо). Наочність результатів педагогічної діагностики передбачала обов'язкове ознайомлення учасників експерименту зі способами оцінювальних вимірювань, їхніми показниками.

На початку констатувального експерименту було розроблено критерії і показники, застосування яких уможливило ефективність діагностування сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Далі за допомогою визначених критеріїв і показників було визначено рівні сформованості художньо-аксіологічної культури студентів четвертих курсів (випускників, бакалаврів). Нарешті, визначені критерії і показники слугували основою для вимірювання рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури учасників експерименту до початку формувального експерименту й після його проведення (у контрольній та експериментальній групах).

При визначенні означених критеріїв і показників ми виходили з аналізу генези цих категорій. Було з'ясовано, що ряд учених під поняттям «критерій» розуміють характеристику, яка відтворює найсуттєвіші ознаки певної якості, тобто критерій інтерпретується як суттєва ознака, що виявляє домінантні аспекти

явища, його сутнісні основи [24; 25; 35].

У дослідженнях В. Приходько критерій схарактеризовано як мірило, за допомогою якого формулюється судження щодо того чи іншого явища, процесу. Згідно цієї позиції оцінювання явища має містити не тільки перелік ознак, а й їхню експлікацію у явищі, яке підлягає оцінюванню [36. с.182-183].

Отже, критерій у нашому дослідженні розглядається як свого роду стандарт, що визначає основу оцінювання, порівняння, вибору педагогічного явища у зіставленні його з ідеалом, еталонним зразком. «Показник» ми розуміємо як вужче поняття порівняно з поняттям «критерій». Критерій вбирає кілька показників, що характеризують оцінюване явище як багатогранну цілісність.

Рівень сформованості художньо-аксіологічної культури студентів у процесі проведення констатувального та формувального експериментів вимірювався на основі застосування мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв. Розглянемо їх послідовно.

Мотиваційний критерій свідчить про ступінь усвідомлення студентами значущості художньо-аксіологічної культури педагога у професійній виконавській та педагогічній діяльності, розуміння означеної якості як професійного надбання. Характеристику мотиваційного критерію і його показників зумовлено необхідністю отримати відповідь на питання: «В чому полягає сутність мотиваційних настанов студентів щодо самодосягнення високого рівня сформованості художньо-аксіологічної культури?».

Мотиваційний критерій виступає мірилом того, наскільки усвідомлено студенти прагнуть до оволодіння здатністю до глибокої й об'єктивної оцінки явищ мистецтва, до створення виразної виконавської інтерпретації музичних творів. Призначення мотиваційного критерію полягає також у вимірюванні ступеню усвідомленого ставлення студентів до реалізації у виховному процесі ціннісної сутності мистецьких образів. Функції мотиваційного критерію зумовлено розумінням художньо-аксіологічної культури вчителя мистецтва як компоненту його готовності до ефективного здійснення музично-виховного

процесу. Для сучасного студентства є недостатнім орієнтація лише на добросесне виконання в майбутньому професійних обов'язків. Ціннісні орієнтири майбутніх учителів музичного мистецтва мають зумовлюватись духовними потребами, устремлінням досягти найвищих вершин фахової досконалості в мистецтві.

Виходячи з наведених міркувань, показниками мотиваційного критерію визначено стабільність інтересу до оцінювання й інтерпретації музичних творів, а також сформованість установки на визначення результативності художньо-творчої і педагогічної діяльності.

Когнітивний критерій зорієнтовано на визначення міри відповідності художньої ерудиції студентів вимогам адекватного оцінювання явищ мистецтва. Здатність до адекватного оцінювання музичних творів напрямки залежить від обізнаності студентів в галузі художньої культури. Художній тезаурус складає базову основу об'єктивного підходу до висновків щодо естетичної цінності мистецького твору чи його виконавської інтерпретації. Обізнаність в мистецтві виступає також фактором, що визначає оцінювальні можливості студентів у майбутній педагогічній діяльності. Зокрема, неможливо адекватно оцінити ступінь художньої розвиненості учнів, якщо вчитель сам недостатньо володіє знаннями в галузі мистецтва.

Художня ерудиція майбутнього вчителя музичного мистецтва з високим рівнем сформованості художньо-аксіологічної культури має складатися зі знань музикознавчого і методичного характеру. Музикознавча складова художньо-ціннісної ерудиції студентів передбачає наявність знань з теорії та історії музики (становлення і розвиток художніх напрямів музичного мистецтва, сутність і зміст стильових та жанрових характеристик музичного твору, закономірності та функціональна специфіка художньої форми твору, тощо), а також обізнаність у питаннях виконавства (закономірності виконавського мистецтва, способи практичного втілення музикознавчих знань у практику виконавства, особливості реалізації виконавських задумів у звучанні тощо). Методична складова художньо-ціннісної ерудиції студента зорієнтована на майбутню педагогічну

діяльність і включає обізнаність в галузі особливостей оцінювального сприйняття музики учнями різних вікових категорій, знання щодо сутності та змісту художньо-педагогічного тлумачення й виконання музичного матеріалу, обізнаність в теоретичних питаннях оцінювання музичної розвиненості дітей тощо.

Відповідно показниками когнітивного критерію сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва визначено: - уміння схарактеризувати жанрово-стильову належність музичного твору; - уміння визначити художньо-оцінювальну реакцію школярів на музику.

Діяльнісний критерій застосовується з метою виявлення міри здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-оцінювальних дій, до практичного впровадження музикознавчого та методичного знання як в систему аналітичного осмислення та оцінювання мистецьких та музично-педагогічних явищ, так і в практику виконавської інтерпретації музичних творів.

Грунтуючись на актуалізації музикознавчих знань, розвиток здатності до аксіологічно спрямованого освоєння мистецтва має передбачати активні дії студентів, уміння впровадити отримані знання в практику аналітичного освоєння, оцінювання та виконавсько-інтерпретаційного опрацювання музичного матеріалу. Визначення рівня сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва не може обмежуватись виявленням обсягу та якості знань щодо мистецтва. Вирішальним є діяльнісний бік оцінювальної здатності, уміння студентів проаналізувати художні явища та дати їм об'єктивну оцінку.

Музично-аналітична діяльність виступає важливим різновидом музично-професійного навчання. Саме музично-аналітична діяльність спрямована на отримання студентами глибокого і всебічного знання про музичний твір, про стиль композитора, про найістотніші риси того чи іншого художнього напрямку. Естетичні уподобання, художні схильності особистості формуються насамперед на основі аналітичного освоєння музики. Поза аналітичним заглибленням у витоки тієї чи іншої реакції на музичний твір, його зміст і форму, неможливо

усвідомити його художні переваги і достоїнства. Визначаючи рівень сформованості художньо-аксіологічної культури, неможливо не брати до уваги здатність до співвіднесення наявних знань студента в галузі музикознавства з фактологічними даними музичного твору – його змістом, відповідністю форми образним засадам цього змісту, специфіці розгортання музичної думки композитора тощо.

Глибина і всебічність аналізу складає основу об'єктивного оцінювання твору. В свою чергу, результат оцінювання музичного твору виявляється насамперед у його інтерпретації. Характер інтерпретації чи не найточніше засвідчує істинне ставлення виконавця до музики. Якщо словесна характеристика може приховувати істинне ставлення, то інтерпретація висвічує найтонші нюанси реакції виконавця на музику. Особливо це стосується емоційних характеристик естетичного ставлення, навіть тих, що не підвладні слову.

Оскільки йдеться про аксіологічний розвиток в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, визначення рівня сформованості їхньої художньо-аксіологічної культури не може не зважати на готовність до виконання музики перед школярами, до встановлення з ними художнього контакту. Отже, художньо-аксіологічна культура передбачає, що інтерпретація музики вчителем, зорієнтована на вікові можливості сприймання учнів, на їхні уподобання і рівень розвитку естетичних смаків, не повинна переходити меж художньої адекватності, високих орієнтирів емоційної виразності і стильової відповідності виконання.

Вище сказане дає підстави для визначення провідних показників діяльнісного критерію сформованості художньо-аксіологічної культури студентів, таких як: - глибина та об'єктивність аналізу та оцінювання музичних творів; - відповідність виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музики результатам її аналітичного осмислення та естетичної оцінки.

Визначені в процесі дослідження критерії та показники сформованості художньо-аксіологічної культури студентів відтворено у таблиці № 3.1.1

Таблиця № 3.1.1

Критерії та показники сформованості художньо-аксіологічної культури
вчителя музичного мистецтва

№п./п.	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - стабільність інтересу до оцінювання й інтерпретації музичних творів; - сформованість установки на оцінювання результативності художньо-творчої і педагогічної діяльності.
2	Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - уміння схарактеризувати жанрово-стильову належність музичного твору; - уміння визначити художньо-оцінювальну реакцію школярів на музику.
3	Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - всебічність, глибина, об'єктивність аналізу та оцінювання музичних творів; - відповідність виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музики результатам її аналітичного осмислення та естетичної оцінки.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було здійснено діагностику рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури бакалаврів-випускників мистецьких факультетів педагогічних університетів. Для цього проведено опитування, розроблено експериментальні завдання, за результатами виконання яких можна було визначити рівень сформованості художньо-аксіологічної культури студентів. Було виокремлено три групи діагностичних завдань: мотиваційно-пізнавального характеру, аналітико-інтерпретаційного, а також педагогічно-оцінювального характеру (Див. Додатки А; Г; Д). Визначення змісту діагностичних завдань виходило з розуміння педагогічної діагностики як

специфічного різновиду діяльності, мета якої полягає у виявленні та характеристиці ознак, що свідчать про стан і результати сформованості досліджуваної якості.

Проведення констатувального експерименту в діагностичній його частині передбачало дотримання ряду вимог. До пріоритетних з них було віднесено систематичність експериментальних опитувань, спостережень, оцінювання якості виконання студентами завдань. У процесі діагностики експертне журі дотримувалось також вимоги щодо використання методів, форм контролю й оцінки результатів, які б відрізнялись різноманітністю та комплексним характером. Важливим ми вважали необхідність забезпечити об'єктивність оцінювання експериментальним журі якості виконання завдань. Суттєвим для отримання вірогідних даних ми вважали також співпадіння результатів діагностики незалежно від умов її здійснення; від впливу педагога, що проводить заняття; від тривалості діагностичних вимірювань. Й нарешті, при проведенні діагностики ми опікувались досягненням її наочності, спрямовуючи зусилля на те, щоб кожен з учасників констатувального експерименту був заздалегідь ознайомлений із критеріальними вимогами.

Діагностичні вимірювання мотиваційно-пізнавального характеру включали постановку питань студентам і викладачам, відповіді на які мали свідчити про сформованість мотивації майбутніх вчителів музичного мистецтва щодо оволодіння виконавсько-інтерпретаційною майстерністю, усвідомленням її ролі в педагогічній діяльності, розуміння оцінювальної діяльності як необхідної складової професійної готовності. В результаті аналізу відповідей студентів, а також виконання експериментальних завдань було отримано такі дані. Частина студентів не пов'язує майбутню діяльність з професією педагога. Відповіді на зразок: « Я обрав мистецький факультет, щоб оволодіти насамперед мистецтвом виконання», «Мене значно більше приваблює цикл музичних дисциплін, ніж педагогічних», «Більшу частину самостійної роботи я присвячую грі на інструменті» і т.п. було виявлено у значної кількості учасників констатувального експерименту. Через те й оцінювальні підходи до мистецтва

притаманні більшій частині опитуваних, ніж настанова на оцінювання педагогічних явищ.

Аналіз художньо-смакових уподобань студентів призвів до висновку, що музика академічного жанру приваблює їх найбільше. Водночас популярні жанри теж представлено достатньо повно серед музично-естетичних переваг майбутніх учителів. Студенти підкреслювали при цьому неоднозначність художніх характеристик такої музики, а отже й необхідність ціннісного аналізу її зразків для введення у свій навчальний репертуар та використання у шкільній практиці.

Про певну схильність до художньо-оцінювальної діяльності свідчать також відповіді на питання щодо участі в конкурсних змаганнях. Переважна більшість респондентів позитивно оцінює навчально-розвивальний потенціал конкурсних змагань, зазначаючи, що із задоволенням бере участь у музичних фестивалях, оглядах, а найбільше – у конкурсах.

Один із напрямків опитування стосувався ставлення студентів до різних виконавських стилів. Виявилось, що студенти мало обізнані з мистецтвом різних виконавців, мало відвідують концерти, не завжди в змозі усвідомити власне ставлення до виконавського стилю окремих музикантів. Діагностичне завдання: «Зробіть свій вибір серед виконавців (можна назвати декількох) Відповідь: А) Лан Лан; В) Г.Нейгауз; С) О.Гольденвейзер; Д)М.Грінберг; Е) П.Софроницький» викликало у переважній більшості студентів значні ускладнення. Для багатьох студентів імена цих всесвітньо відомих виконавців були невідомі. На питання: «Кому з сучасних піаністів-виконавців Ви надаєте перевагу?» більшість опитуваних також не змогли дати відповідь.

Спеціально організоване викладачем-експериментатором прослуховування концертних виступів відомих виконавців в запису також засвідчило, що студенти далеко не завжди в змозі висловити своє ставлення до специфічних ознак їхнього виконавського стилю, що навички оцінювальних підходів до виконавського мистецтва у них є майже зовсім несформованими.

У процесі констатувального експерименту було зафіксовано, що оцінювальні орієнтири музично-інтерпретаційної діяльності загалом не

усвідомлюються студентами. Водночас експертне журі прийшло до висновку, що студенти не байдужі до вибору власного навчального репертуару з міркувань його емоційно-естетичної привабливості. Студенти охоче й достатньо повно відповідали на питання: «Твори яких композиторів Вам хотілося б включити до Вашого навчального репертуару?» або: « Які твори з Вашого навчального репертуару викликають у Вас найбільший емоційний відгук?». Проте, на питання: « Чи прагнете Ви до виявлення власного ставлення до музики у процесі інтерпретації твору?» студенти відповідали невпевнено, а то й зовсім неохоче.

Виконання завдання на самостійне моделювання інтерпретації музичного твору викликало у значної частини (48%) учасників експерименту певні труднощі. Похибки стосувались як неточностей у відтворенні стильових особливостей творчості композитора, так і яскравості виявлення власного емоційного ставлення до музики.

У процесі констатувального експерименту важливо було з'ясувати, наскільки важливим для студентів є думки з приводу їхнього виконання іншими, чи беруть студенти до уваги характер оцінювання іншими їхніх інтерпретаційних зусиль. На питання: «Чи співпадає Ваша самооцінка виконання із оцінкою інших (викладача, екзаменаційної комісії, товаришів)?» студенти відповідали загалом схвально. При цьому відзначали, що оцінювання викладача має для них найбільшу вагу (72%). Водночас було зафіксовано, що найбільше значення для студентів має думка викладачів стосовно подальшого розвитку виконавсько-технічних умінь (51% із 72%) Характерними відповідями на питання: «Розвиток яких виконавських умінь потребує від Вас особливої уваги?» були такі: «Важливо мені звернути увагу на пальцеву бігкість», «Треба попрацювати над педалізацією», «Якби я краще засвоїв текст, не було б похибок при складанні модулю» тощо.

З метою отримання вірогідних даних щодо аксіологічної спрямованості виконавської підготовки студентів було запроваджено опитування викладачів. Зіставлення відповідей студентів і викладачів мало свідчити про об'єктивність експериментальних висновків .

У результаті опитування викладачів виконавських дисциплін з'ясувалось, що вони традиційно приділяють недостатньо уваги формуванню художньо-аксіологічної культури студентів, мало опікуються розвитком оцінювальних орієнтирів студентів у виконавському мистецтві, а питанню підготовки студентів до оцінювальної діяльності в галузі майбутньої педагогічної діяльності взагалі майже зовсім не привертають уваги викладачів. Про це, зокрема, свідчать відповіді на поставлені питання. Так, на питання: «Чи сформовано у студентів старших курсів здатність до оцінювання мистецьких явищ?», « Чи в змозі студенти адекватно оцінити виконання інших студентів?», « Які найпоширеніші похибки в оцінюванні студентів можете назвати?», «Чи можуть студенти аргументовано пояснити вибір того чи іншого характеру інтерпретації музичного твору?» більшість викладачів давали непевні, розпливчасті відповіді типу : «Не зовсім уявляю собі», «Не надаю цьому значення», «Якось ніколи не цікавилась». Щодо питання: « Чи виявляють студенти ініціативу при виборі навчального виконавського репертуару?» значна частина викладачів висловила думку про те, що при складанні навчального репертуару педагогічна доцільність має переважати над виявленням емоційного ставлення студентів до вибору музичних творів.

Було також з'ясовано, що проблемами розвитку здатності студентів до словесного коментування змісту музичного твору, його аргументованої оцінки на заняттях з виконавської підготовки викладачі майже зовсім не опікуються. Зокрема, на питання «Чи можуть студенти аргументовано пояснити вибір того чи іншого характеру інтерпретації музичного твору?» викладачі відповідали переважно так: «Не цікавився цим питанням», «Краще вміти грати, ніж говорити про музику», «Це завдання музично-теоретичних дисциплін, а не виконавських». Подібні результати було отримано при виконанні завдання: «Визначіть, в яких різновидах навчальної діяльності студенти виявляють найнижчий рівень здатності до художньо-оцінювальної діяльності? Потрібне підкреслити: а) у самостійному створенні інтерпретації музики; б) у словесному коментуванні

змісту музичного твору; в) у доведенні власної думки щодо художньої цінності музичного твору.

Викладачі справедливо підкреслювали, що розвиток здатності до інтерпретації музики найповніше свідчить про художньо-оцінювальну спроможність студента. Водночас до таких різновидів навчальної діяльності, як словесне коментування образного змісту музики чи аргументування оцінного ставлення до твору, більшість опитаних викладачів висловила скептичне ставлення. Питання до викладачів: «Чи можуть студенти дати об'єктивну самооцінку виконанню музичних творів?» також викликало труднощі з відповідями. Опитувані відмовчувались або обмежувались короткими репліками: «Не цікавлюсь», «Кожен має право на свою думку» тощо. У процесі опитування виявилось також, що викладачі надто мало уваги приділяють залученню студентів до самостійного створення інтерпретації музики, не довіряючи при цьому здатності студентів без допомоги викладача виявити оцінювальне ставлення до музики.

Суттєвого значення у процесі констатувального експерименту було надано з'ясуванню ставлення студентів до художньо-аксіологічної культури вчителя як необхідної складової його музично-виконавської та музично-виховної діяльності (Див. Додаток Б). Результати опитування також засвідчили, що студенти мало обізнані із аксіологічними вимірами майбутньої професійної діяльності. Так, на питання: «Як Ви розумієте поняття: «Художньо-аксіологічна культура особистості?» дали відповідь лише 2 % опитуваних. На питання: «У яких різновидах професійної діяльності виявляється здатність учителя музичного мистецтва до оцінювання мистецьких явищ?» відповіла значно більша частина опитуваних 45%, проте і їхні відповіді стосувались переважно відбору навчального репертуару. Питання на зразок: «Чи берете Ви до уваги художні смаки і схильності учнів підчас педагогічної практики при виборі навчального матеріалу?», а також: «Чим відрізняються мистецькі уподобання учнів різних вікових категорій?» виявились складними для опитуваних. Отримані відповіді засвідчили, що студенти не тільки не мають поки що

достатнього досвіду спілкування зі школярами, а й не налаштовані на майбутню педагогічну діяльність, не надають значення виявленню художньо-естетичних переваг учнів з метою їхнього подальшого музичного розвитку: «Не має значення, що нині подобається учням, якій музиці вони віддають перевагу, для учителя важливо вміти заохотити дітей до музичної діяльності», «Я й так знаю, що музичні смаки школярів мало розвинені, навіщо ж проводити дослідження», «Я уявляю собі мою майбутню професійну діяльність як викладача музичної школи. А там важливо навчити дітей грати на фортепіано, художні ж уподобання дітей будуть самі собою розвиватись у процесі набуття відповідних виконавських навичок». Проте, виконання завдання на вибір музичного репертуару для шкільного свята також виявилось не під силу значній кількості учасників констатувального експерименту.

Загалом, в результаті констатувального експерименту було визначено, що формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва в сучасних умовах виконавської підготовки майбутніх педагогів супроводжується рядом проблем, а саме :

- недостатністю уваги до мотиваційного спрямування студентів на формування художньо-аксіологічної культури;
- обмеженістю досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в аналітично-ціннісному пізнанні музики;
- переважанням інформативних методів навчання над активізацією самостійного аналітичного, оцінювального й музичного-інтерпретаційного мислення студентів;
- ігноруванням орієнтирів майбутньої педагогічної діяльності.

У результаті діагностичного обстеження було виявлено три рівні сформованості художньо-аксіологічної культури студентів – низький, середній, високий.

Студенти, віднесені до низького рівня сформованості художньо-аксіологічної культури, виявляють обмежену вмотивованість до формування художньо-аксіологічної культури, не вважають здатність до оцінювання

мистецьких і педагогічних явищ необхідною складовою професійної готовності. Студенти означеного рівня мало обізнані в питаннях стильових характеристик музичних творів, визначення належності творів до тих чи інших стильових напрямів навіть з індивідуального навчального репертуару викликає у них серйозні ускладнення, відповіді відзначаються невпевненістю, значними помилками. Наприклад, на прохання експериментатора щодо визначення стилю Прелюдії Ф. Шопена до-мінор, студентка змогла відповісти тільки: «Це – романтичний стиль». Уточнити ті ознаки романтичного стилю, що є характерними для розучуваної прелюдії, студентка була неспроможна.

Аналітичне осмислення музичних творів не під силу студентам низького рівня сформованості художньо-аксіологічної культури. Найрозпосудженіші помилки стосуються насамперед неспроможності до характеристики образного змісту твору у єдності з характерними ознаками його форми. Студенти обмежуються, як правило, констатацією музичних засобів виразності, на зразок: «Прелюдію написано в тональності до-мінор, переважають плагальні звороти, динамічні відтінки обмежуються незначними «крещендо» в межах “p”- “mf” тощо. На уточнювальне питання: «Вираженню якого настрою сприяє використання виявлених Вами засобів виразності?» або «Які виконавські засоби виразності сприятимуть відтворенню образного змісту твору?» студенти означеного рівня не в змозі відповісти.

Спроможність до оцінювання художньо-естетичних переваг твору у студентів низького рівня характеризується непевністю, відсутністю інтересу самостійного вибору навчального репертуару: «Я завжди прислухаюсь до порад викладача. Йому видніше, які твори принесуть користь розвитку моїх виконавських умінь». На питання: «Які твори Ви хотіли б ввести до індивідуальної навчальної програми?» студенти відповідають неохоче, відчувається, що вони мало обізнані в музичній літературі, що художньо-вибіркові інтереси в них майже зовсім відсутні.

Виконання завдання на самостійне створення інтерпретації музичного твору студентами низького рівня характеризується суттєвими помилками, що

стосуються вибору навіть таких характерних для розкриття образного змісту твору ознак, як динамічні барви звучання, темпо-ритмова організація виконання.

Педагогічні орієнтири оцінювальної діяльності також відзначаються загальною розмитістю, відсутністю чітких уявлень. Це стосується здатності щодо вибору навчального репертуару для учнів певних вікових категорій під час проведення педагогічної практики. Студенти не цікавляться художніми уподобаннями школярів, на відповідні питання анкети дають огульні відповіді: «У дітей зовсім не розвинено музичні смаки», «Учні не розбираються в класичному мистецтві» тощо.

Низький рівень сформованості художньо-аксіологічної культури характеризується слабкою здатністю студентів до узагальненої оцінки естетичних достоїнств музичного твору, його виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації. Студенти цього рівня допускають помилки в аналізі та оцінюванні художніх переваг музичного твору, не володіють аргументацією отриманих висновків, не виявляють готовності до відбору естетичних об'єктів, зокрема музичних творів, для слухання школярами.

Експертами було відмічено також, що студенти низького рівня сформованості художньо-аксіологічної культури достатньо емоційно реагують на характер музичного твору, проте аргументувати своє ставлення до музики не в змозі. При виконанні завдань на створення художньо-педагогічної інтерпретації музики майбутні вчителі майже зовсім не зважають на можливості сприйняття дітей. В результаті констатувального експерименту встановлено, що низьким рівнем сформованості художньо-аксіологічної культури характеризується 46,5 % учасників експерименту.

Середній рівень характеризується певною спрямованістю студентів на розвиток художньо-аксіологічної культури. Майбутні вчителі музичного мистецтва виявляють інтерес до оцінювальних дій, проте цей інтерес не відзначається стабільністю. На питання щодо ролі художньо-аксіологічної культури у професійній виконавській та педагогічній діяльності студенти відповідають невпевнено, не завжди розуміючи роль оцінювальних дій у

мистецькій діяльності. Водночас вони і не відмежовуються від потреби розвитку оцінювальної здатності як суттєвої ознаки інтерпретаційних умінь. Характерні відповіді: «Звичайно, музичні твори, які мені подобаються, я виконую краще»; «Я спеціально не задумувалась про роль оцінювальних дій у мистецтві виконання музики, але думаю, що вибір темпу виконання, динамічних відтінків залежить від того, як відчуває виконавець музичні образи твору».

Діагностика художньої компетентності засвідчила, що студенти середнього рівня володіють певними знаннями щодо розвитку мистецтва, щодо становлення музичних стилів. Водночас при цьому характерним для цієї групи студентів є відсутність умінь практичного втілення музично-історичних знань. Так, віддаючи належне творчості композиторів-авангардистів, на пропозицію викладача-експериментатора ввести до навчального репертуару один з їхніх творів, наприклад, «Чакону» Софії Губадулліної, Сонату № 1 Валентина Сильвестрова чи «Партиту» Арво Пярта, студенти не виявляли бажання.

Студенти, віднесені до середнього рівня сформованості художньо-аксіологічної культури, виявляють схильність щодо аналізу музичних творів, щодо відтворених в них характерних рис стилю композитора, спроможні на інтуїтивному рівні адекватно оцінити художні достоїнства музичних образів. Водночас аргументувати свою думку, доказово її висловити студенти переважно не в змозі.

У процесі педагогічної практики майбутні вчителі усвідомлено підходять до вибору творів шкільного репертуару, звертаються до аналітичного осмислення як способу пояснення школярам образно-змістового наповнення музики. Водночас допускають певні помилки, пов'язані із недооцінкою вікових можливостей сприймання школярів, із труднощами досягнення виразності словесного коментування.

Студенти середнього рівня при виконанні завдань на самостійне створення інтерпретації музики не завжди спроможні обійтись без допомоги педагога. Найрозповсюдженіші помилки стосуються вибору відповідного темпу,

невпевненості у застосуванні необхідних динамічних відтінків, досягнення виразного інтонування мелодичних зворотів.

Середній рівень сформованості художньо-аксіологічної культури виявлено у 42,7% учасників констатувального експерименту.

У студентів, віднесених до високого рівня сформованості художньо-аксіологічної культури було виявлено широку обізнаність у творчих здобутках композиторів різних країн та історичних епох, здатність до самостійного оцінювання мистецьких і педагогічних явищ, ініціативне ставлення до аналітичного опрацювання власного виконавського, а також шкільного репертуару.

До високого рівня було віднесено також студентів, що виявили здатність до самостійного створення музичної інтерпретації. При оцінюванні якості самостійно створеної студентами високого рівня виконавської інтерпретації експертне журі відмітило:

- образну виразність трактовки,
- дотримання студентом стильових і жанрових характеристик твору,
- яскравість виявлення емоційного ставлення до музики.

До високого рівня сформованості художньо-аксіологічної культури було віднесено студентів, які володіли умінням аргументовано й переконливо довести власну художньо-оцінювальну позицію. При визначенні високого рівня важливо було також зафіксувати здатність майбутніх учителів створити словесний коментар до музичного твору.

Результати експерименту відтворено у нижченаведених таблицях:

Результати діагностики рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Показники / Рівні		високий	середній	низький	
- стабільність інтересу до оцінювання й інтерпретації музичних творів;	Абс.	14	34	51	
	%	14,1	34,3	51,6	
- сформованість установки на оцінювання результативності художньо-творчої і педагогічної діяльності	Абс.	12	45	42	
	%	12,1	45,5	42,4	
узагальнені дані за мотиваційним критерієм:					
		%	13,1	39,9	47,0

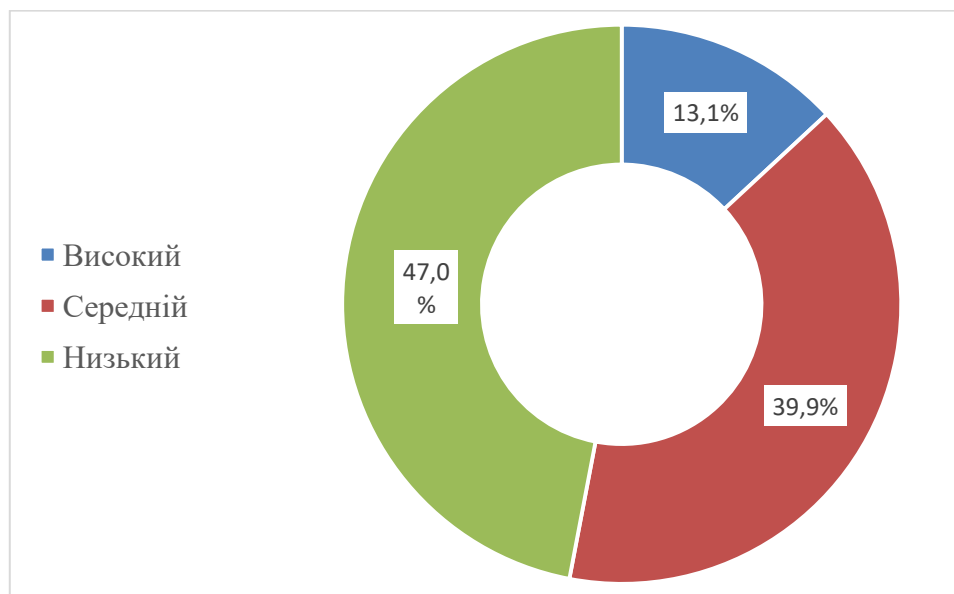


Рис.3.1.1.

Результати діагностики рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Таблиця № 3.1.3.

Результати діагностики рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури учителів музичного мистецтва за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Показники / Рівні		високий	середній	низький	
- уміння схарактеризувати жанрово-стильову належність музичного твору;	Абс	12	43	44	
	%	12,1	43,4	44,5	
- уміння визначити художньо-оцінювальну реакцію школярів на музику.	Абс.	9	42	48	
	%	9,1	42,4	48,5	
узагальнені дані за когнітивним критерієм:		%	10,6	42,9	46,5

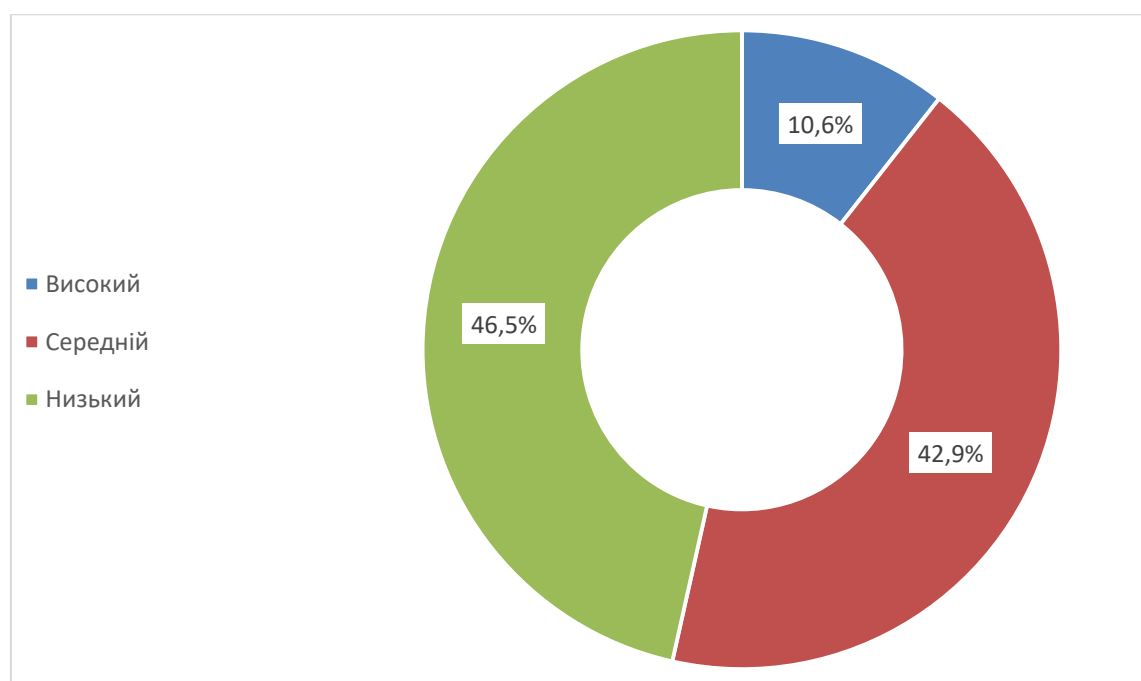


Рис.3.1.2. Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури за когнітивним критерієм (констатувальний етап дослідження)

Таблиця 3.1.4.

Результати діагностики рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури учителів музичного мистецтва за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Показники / Рівні		Високий	Середній	Низький	
- всебічність, глибина, об'єктивність аналізу та оцінювання музичних творів	Абс.	0	45	54	
	%	0,0	45,4	54,6	
- відповідність виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музики результатам її аналітичного осмислення та естетичної оцінки	Абс.	11	45	43	
	%	11,1	45,4	43,5	
Узагальнені дані за діяльнісним критерієм:		%	5,5	45,4	48,1

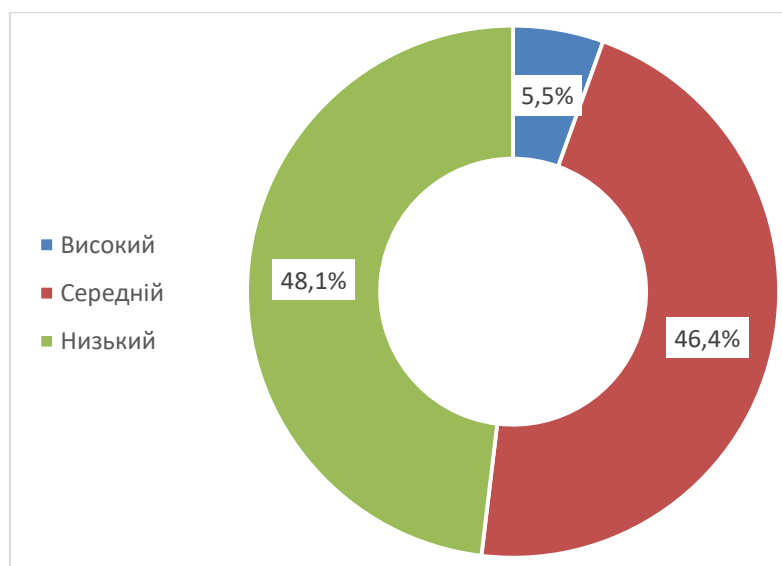


Рис.3.1.3. Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури за діяльнісним критерієм (констатувальний етап дослідження)

Таблиця № 3.1.5

Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури
майбутніх учителів музичного мистецтва
(констатувальний етап дослідження)

Критерії		Рівні		
		Високий	Середній	Низький
МОТИВАЦІЙНИЙ	Абс.	14	34	51
	%	13,1	39,9	47,0
КОГНІТИВНИЙ	Абс.	12	43	44
	%	10,6	42,9	46,5
ДІЯЛЬНІСНИЙ	Абс.	16	48	41
	%	15,2	45,7	39,1
Узагальнені відомості:		9,7	42,7	47,6

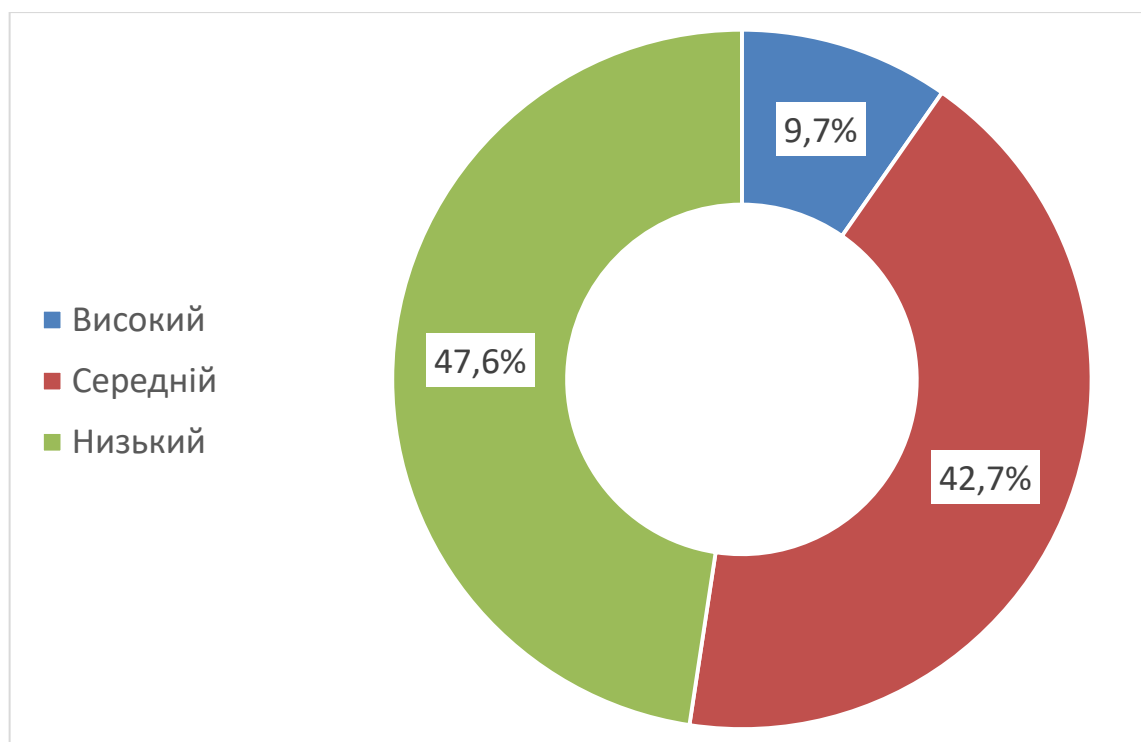


Рис.3.1.4.Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний етап дослідження)

Отже, викладання фахових дисциплін виконавського профілю потребує впровадження певних коректив, пов'язаних з необхідністю активізації оцінювальних можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва. Особливої уваги потребує розробка методів аналітичного опрацювання музичних творів, залучення студентів до дієвого оцінювання мистецьких і педагогічних явищ. Важливим результатом констатувального експерименту став також висновок про необхідність посиленої уваги до визначення шляхів спонукання студентів до самостійного створення виконавської трактовки творів, яка б віддзеркалювала їхню оцінювальну реакцію на музику. Потребує також осучаснення методика формування ціннісного орієнтування студентів до музично-педагогічної діяльності.

Загалом, потреба усунення виявлених недоліків стала стимулом відпрацювання нових методичних підходів до формування художньо-аксіологічної культури студентів.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання

Експериментальна перевірка ефективності спроектованої методики формування художньо-аксіологічної культури студентів відбувалась у процесі проведення формувального експерименту, завданнями якого було визначення дієвості попередньо змодельованих принципів вільного вибору, мобільності, емоційної відкритості, суб'єктності, доказовості, а також педагогічних умов та методів і прийомів формування художньо-аксіологічної культури студентів,

Важливого значення надавалось встановленню оптимальної послідовності, визначенню етапів формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі проведення формувального експерименту з метою отримання вірогідних даних було створено дві групи студентів – експериментальну й контрольну. Означені групи було вирівняно за кількістю студентів та якісним складом, тобто студенти, що ввійшли до кожної з груп, мали приблизно ті самі показники сформованості художньо-аксіологічної культури.

В кожній з груп заняття проводили ті самі викладачі-експериментатори. Дотримання цієї умови проведення експерименту мало на меті також уникнення можливих похибок у отриманні результатів формувального експерименту, спричинених різною професійною майстерністю викладачів-експериментаторів.

Тривалість формувального експерименту – чотири навчальних роки (вісім навчальних семестрів).

Формувальний експеримент було проведено на факультеті мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова, а також з метою додаткової перевірки у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка. Заняття проводились викладачами-експериментаторами за спеціально розробленими інструкціями. Загалом в експерименті взяли участь 56 осіб (по 28 студентів в кожній із груп – контрольній та експериментальній).

У процесі формувального експерименту було встановлено три етапи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме:

- мотиваційно-пізнавальний;
- аналітично-творчий;
- педагогічно-рефлексивний.

Мотиваційно-пізнавальний етап охоплював навчання студентів протягом двох семестрів. Мета цього етапу – розширення художньої ерудиції студентів, прищеплення інтересу до пізнання світової художньої культури, до адекватного оцінювання мистецьких явищ. Важливо було активізувати усвідомлене ставлення майбутніх учителів до розвитку здатності адекватного сприймання й

оцінювання художніх достоїнств музичних творів, належних до різних стилів, жанрів, художніх напрямів. Оскільки йдеться про навчання майбутніх музикантів-педагогів, важливо було також приділити серйозну увагу мотивуванню студентів до оволодіння мистецтвом прищеплення вихованцям у майбутній професійній діяльності високих естетично-оцінювальних орієнтирів, розвитку художніх смаків у школярів різних вікових категорій.

На першому етапі зусилля експериментаторів було спрямовано насамперед на розвиток ідеальних уявлень студентів про прекрасне в мистецтві, на формування здатності до зіставлення вироблених естетичних ідеалів із реальною оцінкою художніх творів. Студенти - учасники експерименту мали переконатись, що вміння адекватно оцінювати явища мистецтва – важлива ознака виконавської й професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів музики [37;40;41]. З цією метою у процесі проведення індивідуальних занять з фортепіано викладачі-експериментатори з'ясовували з піддослідними питання щодо їхнього ставлення до оцінювання музичних творів, на зразок: «Чи подобається Вам твір, над яким Ви працюєте?», «Що саме привертає Вашу художню увагу?», «Як Ви вважаєте, для того, щоб оволодіти виконавською майстерністю, треба розучувати переважно ті твори, що подобаються, чи важливо, щоб навчально-виконавський репертуар перш за все містив твори різних художніх напрямів, стилів, різних композиторських шкіл?», «Наскільки усвідомлена оцінка твору впливає на характер його виконання?», «Чому у виконавській інтерпретації важливо виражати своє індивідуальне ставлення до музики?» «Чи має право учитель на висловлення свого суб'єктивного ставлення до музичних творів у роботі з учнями?», «Яку роль відіграє вираження оцінного ставлення до музичного твору для досягнення виразності виконання», «Яку роль відіграє виявлення учителем свого ставлення до музики у навчально-виховному процесі?», «Чи впливає художньо-оцінювальна позиція викладача на Ваше ставлення до музичного твору?» (Див. Додаток А).

Відповіді не всіх студентів було оцінено позитивно. Так, серед негативних прикладів можна навести й такі, як: «Навіщо виражати своє ставлення? Треба у виконанні музичного твору, насамперед, слідувати редакторським вказівкам у тексті, тому що це зробили досвідчені люди, а нам, студентам, поки що треба вчитись»; «Важливо, насамперед, передати у виконанні задум автора, точно й безпомилково виконати нотний текст»; « Я вважаю, що відтворення нотного тексту – найважливіша вимога до виконавця» і т.п.

Проте, обговорення відповідей на поставлені питання викладачами разом зі студентами, проведення бесід на теми щодо значення ціннісного ставлення до музичних образів у процесі інтерпретації музики сприяло мотивуванню студентів до оцінювальної діяльності, до усвідомлення ролі оцінювальних підходів у художньо-пізнавальних процесах.

Крім того, з метою активізації аксіологічних підходів у процесі фортепіанного навчання викладачі-експериментатори вдавались до зіставлення різних думок щодо сутності таких понять, як естетичний еталон, художній смак, аксіологічна культура, естетичні ідеали, в контексті музичної культури тощо [1; 9; 13; 15;16; 39]. Для того, щоб обговорення зі студентами означених питань органічно вписувались у заняття, подібна робота мала характер опосередкованих, принагідних зауважень.

Залучення студентів до усвідомлення ролі естетичних ідеалів, до інтеріоризації естетичних еталонів відбувалось також шляхом виконання когнітивно-пізнавальних завдань[45;46;47] . Особливо ефективним виявилось залучення студентів до вибору визначень сутності естетичних ідеалів, до вибору правильної, з точки зору студента думки. Було відмічено, що теоретичні узагальнення, що дозволяють лаконічно виявити сутність естетичних ідеальних уявлень про прекрасне, дають змогу студентам у змістовно-стислії формі пізнати «концептуальне ядро» теоретичних узагальнень одного із провідних понять естетики, сконцентрувати думку на усвідомленні значення оцінювальних підходів у мистецтві, що уможливило практичне застосування еталонних орієнтирів у оцінюванні, відборі та інтерпретації музичних творів. Характерні

висловлювання студентів з цього приводу: «Ознайомлення з різними визначеннями сутності естетичних ідеалів допомогло мені усвідомити їхню роль в оцінюванні творів»; «Щоб порівнювати твори, треба мати орієнтири, з чим їх порівнювати, а без сформованих уявлень про досконале в музиці це важко зробити»; «Теоретичні узагальнення розчищають шлях до практики»; «Спочатку мені було важко зрозуміти, для чого я маю звертатись до узагальнень теоретичного порядку, а потім, після виконання когнітивно-пізнавальних завдань я зрозуміла, що не усвідомлюючи сутності естетичних ідеалів як поняття, важко на практиці розвивати ідеальні уявлення у себе».

Поступово студентів підводили до узагальнення ролі оцінювальних підходів, до усвідомлення значущості художньо-аксіологічної культури у виконавському мистецтві, у діяльності педагога-музиканта [18; 49] . Так, наприклад, на питання: « Чи потрібно педагогу-музиканту уміти адекватно оцінити художні переваги музичного твору?», « Чи має значення рівень розвитку художньо-аксіологічної культури для становлення інтерпретаційно-виконавських умінь музиканта?», «Назвіть найзначущі, на Вашу думку, ознаки виконавської майстерності» було отримано від більшості студентів, учасників експериментального дослідження позитивні відповіді. Зокрема, студент Б. зауважив: « Якщо виконуваний твір подобається, то й інтерпретація його може стати яскравою, виразною. Якщо ж музика не викликає оцінного ставлення, якщо виконавець байдужий до її образів, то і виконання виявиться безликим, сухим, формальним», «Я завжди для концертного чи звітного виступу вибираю ті твори, які мені подобаються, тоді маю надію, що мій виступ сподобається слухачам», «Уміння правильно оцінити й вибрати твір, що відповідає художнім уподобанням виконавця – важливий етап підготовки до успішного концертного виступу».

Важливого значення на першому етапі слід надавати формуванню у майбутніх учителів музичного мистецтва естетичних еталонів, уявлень про прекрасне у музичній культурі. При цьому ми дотримувались позиції, згідно якої естетичний ідеал особистості виступає активатором оцінювальної діяльності

студентів у сфері мистецтва. Від змісту естетичних ідеалів залежить ставлення студентів до музичних творів. Орієнтація на естетичні еталони виступає рушієм оцінювальної діяльності, сприяє досягненню художньої адекватності оцінки. Вирізнити справжню цінність мистецького твору, відокремити кращі здобутки музичної культури від поверхових нашарувань можна тільки за умови розвинутих естетичних еталонів, за умови інтеріоризації еталонних уявлень щодо мистецьких цінностей [21;22; 44] .

Надаючи значення сформованості естетичних уявлень про досконале в мистецтві, ми дотримувались думки про неможливість їхнього розвитку поза систематичним залученням студентів до пізнання мистецьких шедеврів, поза спонуканням їх до набуття знань в галузі художньої культури, поза емоційно-оцінним заглибленням майбутніх учителів у стильове різноманіття музичного мистецтва. У процесі формувального експерименту було відпрацьовано метод аксіологічної систематизації музичного матеріалу, який полягав у залученні студента до створення добірок з улюблених музичних творів за певними ознаками. Такими ознаками упорядкування музичного матеріалу могли виступати міркування образно-змістового та музично-формотворчого характеру на зразок: «Ліричні настрої у прелюдях Б. Лятошинського», «Спогади про Польщу (мазурки Ф. Шопена)», «Мої улюблені твори Валентина Сильвестрова». Вибір творів мав зумовлюватись також і оцінювальною реакцією студента на твір. До аксіологічної добірки мали ввійти саме ті твори, які подобаються студенту, які він вибрав з огляду на свої художньо-смакові схильності. Так, наприклад, студентка П. першого курсу в результаті слухового огляду музичного матеріалу зупинила увагу на творчості Е. Гріга, відібравши до свого навчального репертуару твори зі збірки «Поетичні картинки». Об'єднуючи їх назвою – «Природа – натхненник музичної творчості великого норвезького композитора Е. Гріга», студентка зосередила свою оцінювальну увагу на тих творах, де ліричні настрої автора навіяні спогляданням своєрідної природи Норвегії, де відчутно національний колорит музики.

«Мистецька вишуканість сонат Д. Скарлатті» - аксіологічна добірка, запропонована студентом Г., де він передбачав зосередити виконавську увагу на таких ознаках творчості композитора, як відтворення безпосередності почуття, простоти, радості або меланхолійного смутку. Студент посилався на висловлювання композитора про те, що музичний твір має бути доступним і приємним, зрозумілим не тільки музиканту, а й просто любителю музики. При виконанні означеної репертуарної добірки, студент підкреслював наспівність мелодичного розвитку, чіткий розподіл мелодії й акомпанементу, танцювальність викладу. Експертне журі відмітило вдалу спробу студента акцентувати увагу слухачів на виразності мелодичної й гармонічної мови, на вдалій спробі виконавця підкреслити дещо жартівливий тон музики, конструктивну прозорість сонат.

Створення студентами репертуарних добірок аксіологічного характеру могло мотивуватись також потребами власного виконавського розвитку. Оцінивши власні можливості, студенти мали відібрати ті з улюблених творів, розучування яких могло би сприяти розвитку своїх виконавських умінь. У такий спосіб викладачі-експериментатори намагались спрямувати аксіологічні виміри оцінки не тільки на образно-формотворчі питання, а й на розвиток здатності студентів до об'єктивного оцінювання своїх виконавських умінь, на виконавські параметри музичного мистецтва [23; 48]. Прикладом аксіологічних добірок навчально-виконавського характеру, над якими проводилась робота в процесі формувального експерименту, може слугувати така, як «Розвиток фортепіанної техніки у процесі опрацювання етюдів Ф. Шопена». Розкриваючи навчальну сутність означеної добірки, студент підкреслив, що етюди Шопена – новий рівень цього жанру, що етюди великого польського композитора – це не просто вправи для розвитку техніки, в них великого значення набуває художня цінність, що віртуозність цих творів зумовлена потребами вираження художнього змісту, створення художнього образу. Далі студент навів приклад - Етюд Ф. Шопена № 12, що має назву «Революційний», підкреслив, що композитор присвятив його трагічним подіям розгрому польського повстання . “

Мені подобаються всі Етюд, - наголосив студент, - але особливо близькі мені повільні, ліричні, ті що йдуть під номерами 3,6,7. Найбільше мене приваблює їхня мелодика, що нагадує вокальні твори”.

Прикладом жанрового спрямування репертуарних добірок, створених студентами підчас формувального експерименту, може слугувати також така, як наприклад, «Поліфонічне мислення: проблеми фортепіанного відтворення».

Поруч із стильовим, жанровим характером упорядкування музичного матеріалу можна залучати студентів до створення репертуарних добірок образного характеру. Серед найвдаліших систематизацій образного характеру, створених студентами, можна назвати такі, як «Музичні гуморески», «Фантастичні мотиви у творчості українських композиторів», «Елегійні настрої в музиці», або «Образи тварин в музиці», «Щасливе дитинство», створених для проведення педагогічної практики тощо.

На початку запровадження методів створення аксіологічно-репертуарних добірок було зафіксовано такі труднощі. Студенти виявляли скутість у виборі творів через недостатню обізнаність у музичній літературі. Крім того, експериментаторами було зафіксовано формальний характер музичної обізнаності, майбутні учителі називали твори, водночас ніяким чином не виявляли свого ставлення до них, не завжди могли назвати серед наведених прикладів улюблені твори. На противагу цьому після систематичного залучення студентів до ціннісної систематизації музичного матеріалу, де студенти вільно чи невольно були змушені до усвідомлення свого ціннісного ставлення до музики, показники вмотивованості студентів до оцінювання явищ мистецтва зросли. Студенти виявляли бажання до розвитку у себе здатності адекватно оцінювати художні переваги музичних творів: «Уміння вибрати твір для виконавської програми відповідно до індивідуальних смакових уподобань стає одним із важливих чинників виразності мого виконання», «Якщо мене не захоплює твір, якщо я працюю без інтересу, або неправильно оцінюю художні достоїнства твору, тоді й виконання моє набуває рис формальності», « У професійній діяльності педагога-музиканта здатність до адекватної оцінки як

художньої якості твору, так і його доступності виконавським можливостям учнів – запорука успіху. Вибрати музичний твір тільки з огляду на його доступність виконавським можливостям учнів поза оцінюванням художніх достоїнств твору – це значить припуститися серйозної педагогічної помилки». Такі і подібні висловлювання свідчили про усвідомленість студентами функцій художньо-оцінювальної діяльності.

Застосування методів мотиваційно-пізнавального характеру сприяло також активізації інтересу студентів до визначення результативності художньо-творчої складової виконавства в себе та в інших студентів: «Раніше мені було байдуже, як грають мої товариші, а тепер я завжди прислухаюсь до оцінювальних коментарів викладача з приводу виконання моїх товаришів. Після екзамену чи заліку мене цікавить не тільки їхня оцінка в балах, а й пояснення педагога, розбір помилок і кращих моментів виступу».

Отже, в результаті проведеної експериментальної роботи ми переконались, що мотивуванню студентів до розвитку художньо-аксіологічної культури сприяє спонукання студентів до усвідомлення ролі оцінювальних підходів у досягненні виконавської, а також педагогічної майстерності на основі застосування таких методів і прийомів, як:

- опосередковані бесіди на теми щодо ціннісної основи пізнання мистецтва;
- залучення студентів до відповіді на питання щодо ролі оцінювальних орієнтирів у музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності;
- виконання порівняльно-когнітивних завдань на визначення сутності естетичних ідеалів і художніх смаків.

В результаті проведення першого етапу формувального експерименту було також відмічено зростий рівень обізнаності студентів у музичній літературі. Набута здатність до виявлення художньої цінності стильових особливостей творчості композиторів різних епох, до визначення художньої сутності їхнього внеску у світову художню культуру допомагала студентам у адекватному оцінюванні художніх переваг конкретних розучуваних творів.

Студенти виявляли схвальне ставлення до розширення своєї мистецької ерудиції як засобу, що сприяє досягненню адекватності художньої оцінки твору: « Чим більше творів композитора я знаю, тим точніше я можу оцінити художні переваги одного з них»; «Об'єктивність оцінки безпосередньо залежить від мого уміння порівняти оцінюваний твір із цілим рядом творів того самого композитора»; « Я переконалась, що оцінювальні можливості людини в галузі мистецтва розвиваються лише тоді, коли вона широко ознайомена з творчістю різних композиторів».

Підведення підсумків проведення першого, мотиваційно-пізнавального етапу формувального експерименту дало підстави для достатньо високої оцінки дієвості запроваджених методів. Водночас із оцінювальними здобутками студентів пізнавального характеру в галузі музичної літератури було відмічено не такі суттєві зрушення інтересу студентів до оцінювання художньо-інтерпретаційних здобутків у мистецтві виконання музики. Значна кількість студентів не змогли по-достоїнству оцінити якість виконання видатних майстрів. Отже, завдання активізації не тільки інтересу, а й продуктивної здатності до виявлення кращих, художньо-вивірених ознак виконавської майстерності лишилось невирішеним в результаті проведення першого мотиваційно-пізнавального етапу формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Такий же стан було зафіксовано у студентів щодо сформованості інтересу до розвитку педагогічної складової художньо-аксіологічної культури. Отже, завдання активізації прагнення студентів до розвитку виконавських та методичних орієнтирів оцінювальної діяльності передбачалось виконати у процесі проведення наступних етапів: аналітико-творчого та педагогічно-рефлексивного.

Другий етап (аналітико-творчий) було спрямовано на розвиток здатності студентів до аналітичного осмислення музичних творів як основи для об'єктивного визначення їхньої художньої цінності [14; 19; 23; 32], а також втілення оцінного ставлення до музичного твору у процесі його інтерпретації. Тривалість етапу – 4 семестри.

Отже, важливо було апробувати метод аналітико-оцінювальної експертизи, теоретично обґрунтований у попередньому розділі дисертації. Студентам було запропоновано застосувати означений метод у процесі ціннісного опанування творами із циклів п'єс Мирослава Скорика «В Карпатах» («Пісня бойка», «У лісі», «Спів в горах»), а також п'єси «Коломийка» та «Варіації» з «З дитячого альбому». Виконання однакового завдання не одним, а цілим рядом студентів, спостереження за відмінністю оцінювальних підходів у різних студентів уможливило, по-перше, об'єктивність визначення переваг і вад методу; по-друге, в разі потреби, внесення відповідних коректив у процедуру застосування методу.

Освоєння методу аналітико-оцінювальної експертизи студентами у процесі експерименту відбувалося у певній послідовності. Спочатку студенти були ознайомлені із сутністю і змістом методу аналітико-оцінювальної експертизи. Викладачі-експерти довели до відома учасників, що застосування методу спирається на музикознавчу ерудицію студентів, без якої неможливий різнобічний аналіз твору. Той, хто аналізує твір, має чітко уявляти собі художнє кредо композитора, специфіку художньої культури епохи, в яку він жив і творив. Зокрема, в даному, конкретному випадку перед студентами було поставлено питання щодо узагальненої характеристики творчості видатного українського композитора, на зразок: «Які особливості творчості Мирослава Скорика Ви можете назвати?»; « Як Ви можете схарактеризувати тенденції естетики неофольклоризму, відтворені в музиці композитора?», «Які риси полістилістики притаманні його творчості?», « Чи знаходите Ви тенденції джазового образно-тематичного спрямування в музиці М. Скорика? Знайдіть підтвердження означеним оцінним міркуванням у прикладах зі збірки, що аналізується», «Які з названих композиторів: Л. Грабовський, І. Карабиць, В. Сильвестров, Л. Дичко, Є. Станкович, - були представниками епохи, в яку жив Мирослав Скорик?».

Для того, щоб полегшити виконання завдання, а головне, спрямувати його у потрібне річище ціннісного аналізу, було наведено певні характеристики творчості композитора. Студенти мали оцінити правомірність висловлювань,

вибрати найвлучніші з них, особливо звернути увагу на ті, що відбилися у творах, які студенти опрацьовують в даний час за методом аналітико-оцінювальної експертизи. Студентам було запропоновано приклади, на зразок: « Підкресліть прізвища музикознавців, які досліджували творчість Мирослава Скорика: В. Задерацький, К. Івахова, Л. Кияновська, Г. Побережна, Ю. Щириця», «Музичні твори Мирослава Скорика стали прикладом нових образно-тематичних та жанрово-стильових напрямів розвитку української музики. В музиці відображено порівняно нові напрями розвитку естетики неофольклоризму й полістилістики, нові тенденції фольклорного та джазового спрямування образної тематики»; «Становлення індивідуально-композиторського стилю М. Скорика, характеризується взаємодією фольклорних ритмо-інтонаційних комплексів і творчих засад сучасного композиторського мистецтва»; « У творчості М. Скорика фольклорні пісенно-танцювальні мотиви ніколи не мають вигляду «недоторканих експонатів з музею», органічно вписуючись у специфіку сучасної музичної мови»; «Важливо підкреслити, що М. Скорик ніколи не вдається до копіювання фольклору. Композитор вважає, що важливо відтворити сам дух і характер народної творчості. При цьому звертають на себе увагу вдалі спроби імітації звучання різних народних інструментів у фортепіанному викладі на тлі модерних підходів до застосування ритмічних, динамічних, реєстрових барв»; «Стиль композитора характеризується поєднанням академічного жанру і естрадного, часом джазового» тощо.

Після застосування означеного прийому експерти засвідчили, що більшість студентів з інтересом поставились до виконання завдання. Висловлювання типу: « Мені не тільки цікаво було познайомитися з різними думками щодо творчості Мирослава Скорика, але й корисно для розвитку здатності формулювати, чітко висловлювати своє ставлення», «Особливо мене вразили міркування щодо відсутності у композитора ставлення до фольклору як до недоторканих експонатів з музею. Сказано образно, точно і при цьому просто. Дохідливо, зрозуміло», «Коли ознайомлюєшся з різними думками, хочеться

усвідомити й виразити свою думку» тощо. І дійсно, більшість студентів експериментальної групи, зацікавившись музикознавчими відгуками, виявляли бажання висловити і свої враження від творчості видатного українського композитора. Підкреслимо, що ознайомлення із творчістю композитора навіть в узагальненому вигляді сприяє більш глибокому отриманню студентами результатів аналітико-оцінювальної експертизи.

У процесі освоєння методу аналітико-оцінювальної експертизи студенти експериментальної групи мали також оволодіти прийомами *оцінювального співвіднесення* художньої сутності музичних образів із засобами музичної виразності, застосованими композитором для їхнього створення. Перед студентами висувалось завдання: «Виявити засоби музичної виразності, застосовані композитором для створення музичного образу. Оцінити їхню відповідність художньому змісту образу».

Відпрацювання здатності студентів до цілісного аналітичного оцінювання відбувалось у процесі звертання до творів з навчально-виконавської програми. Отже, експерти отримували можливість перевірити ефективність застосовуваного методу до аналітичного оцінювання творів різних жанрів і стилів, що зазвичай складають зміст навчального репертуару студентів. У процесі проведення цієї частини експерименту було використано поліфонічні твори, твори великої форми, різнохарактерні п'єси.

В результаті застосування цілісного аналітичного оцінювання було помічено характерні помилки студентів. Найрозповсюдженіша з них полягала у неспроможності студентів цілісно охопити сутність образного змісту разом із виявленням засобів музичної виразності, що їх використав композитор. Студенти, як правило, зосереджували увагу на одному компоненті аналітичного оцінювання, «ігноруючи інший». Так, наприклад, студентам контрольної й експериментальної груп було запропоновано завдання: «Здійснити аналітико-оцінювальну експертизу “Рондо” з сонати сі-мінор К. Ф.-Е. Баха». З'ясувалось, що більшість студентів поставилися до виконання завдання сумлінно, але з позицій формального аналізу, тобто розглядали елементи форми творів, не

пов'язуючи їх із змістом твору. Наведемо конкретні приклади виконання завдання. Так, студентка Б. (експериментальна група) пише: «Звернемося насамперед до визначення загальної побудови “Рондо” з сонати сі-мінор К. Ф.-Е. Баха, яку можна порівняти з розділами сонатної форми: експозиція (1 - 16 такти), розробка (17 – 52 такти) й реприза (53 – 67 такти). Музичний матеріал репризи повністю й без змін повторює матеріал експозиції». Як бачимо, студентка обмежується констатацією структурних позицій, не з'ясовуючи їхнє значення у відтворенні образного змісту твору. Студентка Х. (контрольна група) зауважує: «Експозиція “Рондо” з сонати сі-мінор К. Ф.-Е. Баха» має своєрідну двочастинну форму, де перша частина (рефрен) – це період квадратної побудови. Перше речення закінчується половинною каденцією на домінанті, друге – остаточною каденцією. Друга частина двочастинної форми (епізод 1) – також є періодом, що складається з двох речень, що закінчуються половинною і повною каденціями». Наведений зразок може слугувати негативним прикладом аналітичного підходу, який також обмежується констатацією засобів художньої виразності, що їх використав композитор у творі.

Ряд студентів спрямували увагу на характеристику окремих засобів виразності: «Мелодія рефрену й епізодів однорідна, не містить контрастів. Вона відзначається гнучкістю, ритмовою й інтонаційною примхливістю. Такий ефект досягається застосуванням залігованих нот, синкоп, дрібних тривалостей, мордентів та інших мелізмів, початком фраз із затактів, зі слабкої долі після шістнадцятої паузи. Мелодична лінія характеризується поступеним рухом, стрибками на різноманітні інтервали, полутонові тяжіння» (Студент Ю. з експериментальної групи). Як видно з цього прикладу, студент добре обізнаний у питаннях теорії музики, усвідомлює значення мелодії як компоненту твору, проте, аналізуючи твір, також обмежується структурними міркуваннями, не з'ясовуючи образного сенсу мелодичної лінії.

Студентка К. (контрольна група) правомірно звертає увагу на лінію басу, але також не виявляє її образно-сислового навантаження: «Лінія басу є по суті низхідним поступеним рухом четвертними тривалостями. Роль басу -

гармонічна підтримка мелодії». Означені доволі докладні приклади наведено нами з метою конкретної демонстрації похибок у розумінні студентами завдань аналітико-оцінювального опрацювання музичного матеріалу. Як видно з них, основну увагу студентів прикуто до визначення й характеристики елементів форми музичного твору. Експертами було відмічено, що учасники експерименту і контрольної, і експериментальної груп загалом впорались із аналізом форми твору, продемонстрували здатність до аналітичного осмислення елементів саме форми музичного твору. Проте, образно - змістові орієнтири аналізу відсутні. Незадіяним лишається також оцінювальний вектор аналізу.

З метою досягнення дієвості методу аналітико-оцінювальної експертизи учасникам експериментальної групи було додатково повідомлено про його сутність і зміст. Найперше, студенти мали усвідомити, що використання методу формування художньо-аксіологічної культури передбачає не лише виявлення і характеристику елементів форми, а головне, - характеристику значення обраних композитором засобів виразності у створенні художніх образів. Для того, щоб студенти краще зрозуміли призначення методу аналітико-оцінювальної експертизи, було розроблено ті підходи, що становлять принципові вимоги до аналізу й оцінювання музичного твору. У процесі проведення другого етапу експериментального дослідження зусилля викладачів-експериментаторів було спрямовано на засвоєння студентами провідної позиції методу: «Аналітико-оцінювальна експертиза виконується на основі виявлення і характеристики елементів форми, проте, далеко не обмежується цими вимогами. Оцінювання образного змісту, відтвореного у певній формі, - головна мета аналітико-оцінювальної експертизи».

Крім того, опанування означеним методом передбачає залучення до глибокого розуміння й використання у практичній діяльності домінуючих положень методу аналітико-оцінювальної експертизи. У процесі дослідження такими положеннями було визначено наступні:

- 1) Мета аналітико-оцінювальної експертизи – детальний розгляд твору, який спрямовано на виявлення художнього змісту твору і музичних засобів, що

втілюють його зміст, а також визначення суттєвих зв'язків твору з його художнім, культурологічними і соціальним контекстом. При цьому аналітико-оцінювальна експертиза передбачає також визначення й окреслення свого індивідуального ставлення до вибору елементів форми як засобу відображення й вираження композитором своїх вражень щодо навколишньої дійсності;

2) Розгляд елементів форми має відбуватись не поодинці, відокремлено одне від одного, а виключно у взаємодії й розвитку в цілому;

3) Аналітико-оцінювальна експертиза має враховувати історичні особливості епохи, тенденції розвитку художніх напрямів на її тлі. Загалом твір має розглядатись як суспільно-художнє явище, знаходячись ніби на грані теорії музики й музикознавства;

4) Аналітико-оцінювальна експертиза передбачає обов'язковий розгляд стилістичних і жанрових характеристик. На тлі такого розгляду важливо застосовувати стильові та жанрові порівняння, а також бути здатним до виявлення свого оцінювального враження від них. Не індиферентно-байдужа констатація фактів, а тактовне, водночас чітко визначене ставлення до зроблених висновків.

5) Необхідно спиратись на системний підхід при розгляді образного змісту й форми музичного твору, усвідомлено сприймати багаторівневість понять змісту й форми, дотримуватись вимоги відповідності рівнів змісту й форми в процесі встановлення їхньої взаємозумовленості;

б) Аналітико-оцінювальні дії мають бути спрямовані « від узагальненого до часткового», наприклад, від характеристики стилю як узагальненого явища до конкретного твору. Водночас можна застосовувати розчленування «узагальненого аналізу» на ряд «малих», тобто аналіз поодинці частин цілого має відбуватися з обов'язковим наступним узагальненням. Інакше кажучи, аналіз суттєвого боку музично цілого – мелодики, гармонії, фактури, динаміки слід розцінювати як попередню стадію цілісної оцінки. Важливо зосереджуватись на цілому, лишаючи за межами уваги часткове, аналізувати й оцінювати

насамперед основні образи, основні моменти їхнього розвитку, основні музичні засоби їхнього втілення.

7) Важливо правильно оцінювати достоїнства й переваги музичного твору й визначати можливості його використання у музично-освітній роботі з дітьми, важливо відчутти й забезпечити необхідний ступінь глибини аналізу від його призначення, а характеру викладу висновків – від складу аудиторії, вміти враховувати потреби навчання й виховання.

Виокремлення провідних позицій аналітико-оцінювальної експертизи, їхнє засвоєння студентами експериментальної групи, залучення студентів до практичного використання методу дало позитивні результати. Означені результати виявились, по-перше, у різкому збільшенні кількості студентів, що звертались до застосування методу у процесі роботи над навчально-виконавським репертуаром. По-друге, якість розбору студентами музичного твору за методом аналітико – оцінювальної експертизи набула рис змістовності, аналітичної виваженості й окреслення оцінювального ставлення. Наведемо приклад завдання, виконаного студентом експериментальної групи, щодо аналітико-оцінювальної експертизи «Вальсу» П. І. Чайковського з «Серенади для струнного оркестру» у перекладі для фортепіано А. Лядовим після усвідомлення вище наведених позицій: «Найперше, що привертає увагу слухачів і виконавців твору - це характер музики, який відрізняється танцювальністю, світлим романтичним колоритом, що власне й зумовлено жанровою належністю твору. Досягненню виразності мелодії сприяє закругленість чотиритактових фраз, плавністю висхідного руху мелодії, що здійснюється переважно чвертними й половинним тривалостями. Зауважимо, що все це співвідноситься з романтичним стилем ХІХ, коли жив і творив П. І. Чайковський. Саме в цю епоху жанр вальсу став особливо популярним, варто зазначити його проникнення навіть у такі великі твори, як симфонії. У даному випадку цей жанр представлено в концертному викладі для струнного оркестру. У повній відповідності з жанром обрано композитором гомофонно-гармонічну фактуру, тому й на перший план виступає виразне значення мелодії. Водночас гармонія не лише виконує

функціональну підтримку мелодії, вона виступає важливим засобом формотворення й музичного розвитку. Загальна спрямованість розвитку музичної думки зумовлюється тональним планом. Так, перше речення є тонально стійким (до мажор), складаючись з двох квадратних чотиритактових фраз і кінчається на домінанті головної тональності. Загалом, я особливо високо ціную композиторську знахідку щодо розвитку гармонічної вертикалі, яка і виконує формотворчу роль, і відповідає загальній образній спрямованості музики. У мелодії кульмінаційний, самий напружений момент розвитку спостерігаємо у 19-тому такті, підкреслюється висхідним стрибком на септиму, а в гармонії – домінантовим септакордом з наступним розв'язанням його в тоніку як завершення музичної думки». Наведений приклад наочно демонструє зросло здатність учасниці експерименту до застосування аналітико-оцінювальної експертизи, що уможлиблює усвідомлення змістових ознак образу в єдності з розбором використаних автором засобів музичної виразності, а також сприяє виявленню оцінювального ставлення студентки до образного змісту твору, до творчості П. Чайковського в цілому.

Оволодінню методом аналітико-оцінювальної експертизи сприяло у процесі проведення експерименту залучення студентів до ознайомлення з матеріалами мистецтвознавчої критики.

Перед студентами експериментальної групи, де метод аналітико-оцінювальної експертизи було широко застосовано, було поставлено ряд питань, за допомогою яких з'ясовувалось, наскільки студенти вмотивовані до застосування методу аналітико-оцінювальної експертизи (Див. Додаток К.) Характерні відповіді-оцінки на поставлені питання свідчили про схильне ставлення студентів до означеного методу, про їхню зросло здатність до виявлення, аналізу і оцінювання художніх деталей з огляду на єдність і взаємодію змісту й художньої форми твору. Наприклад, студентка Ш. зазначає: «На основі аналітико-художньої експертизи я отримую змогу глибше проникнути в образний зміст музики, а коли ще й розумієш, звідки, береться ця краса, якими засобами досягається, хочеться слухати цей твір нескінченно».

Переважна більшість студентів експериментальної групи розгляд твору починала зі з'ясування його культурологічного, стильового й жанрового контексту. Студенти охоче вдавались до висловлення свого ставлення до музики, до вибору композитором тих чи інших елементів форми.

Оволодінню методом аналітико-оцінювальної експертизи сприяло також ознайомлення студентів з матеріалами музикознавчої критики. Зіставляючи підходи до оцінювання тих самих мистецьких явищ різними музикознавцями, студенти переконувались у можливості підмічати різні грані музичної образності, у правомірності вираження дещо відмінного ставлення до музичних образів, у продуктивності різних способів викладення думок. Так, зіставляючи матеріали музикознавчої критики щодо творчості французьких імпресіоністів, студенти висловлювали такі думки : « Мені імponує думка мистецтвознавців, які наголошують на таких характеристиках творчості К. Дебюссі, як поетичність, тендітність, вишуканість мелодії, колористичність гармонії, творча мінливість образів» (Зауважимо, що аргументуючи свою думку, студентка посилається на роботи музикознавців [2; 7;] ; «У роботі Маргарити Лонг [20] підкреслюється схильність імпресіоністів-музикантів і імпресіоністів-художників до створення малих форм. Я вважаю важливим окреслення у музикознавчих роботах характеристики щодо застосування композиційних форм, тим більше, що музикознавець влучно підмічає, що використання малих форм спричинено образним строем музики»; « З-поміж інших , на мою думку, влучних характеристик, я найбільше звернула увагу на цитату з книги Ю.Каплієнко-Ілюк щодо прагнення К. Дебюссі “шукати дисципліну в свободі, а не в академічних правилах і відстояних формальних схемах” [17, С. 103] . Як сучасно звучить ця думка! Як важливо для митця відчуття вільного вибору!» тощо.

Загалом було відмічено, що залучення студентів до ознайомлення з музикознавчими роботами, спонукання їх до аналітичного осмислення сутності критичних висловлювань збуджує оцінне ставлення студентів, розкриває можливості і способи яскравого виявлення свого ставлення у процесі аналітичного осмислення музичних творів.

На аналітично-творчому етапі також широко було застосовано групу методів і прийомів оцінювально-інтерпретаційного опрацювання музичних творів. Студенти мали усвідомити, що найяскравіший показник оцінного ставлення до твору є його інтерпретація [23].

У процесі другого, аналітико-творчого етапу було також відпрацьовано метод виконавсько-вербальної дискусії. Роль означеного методу в формуванні художньо-аксіологічної культури, а отже і мета його застосування полягала у розвитку в студентів здатності до визначення, словесного формулювання свого оцінювального ставлення до музичного твору, також доведення, підтвердження цього ставлення характером виконавської інтерпретації. Отже, студенти мали навчитись не тільки словесно виражати свою оцінювальну реакцію, а й головне – виявляти ставлення до музики у процесі безпосереднього її виконання. Важливо було спонукати студентів до якомога яскравішого виявлення емоцій, переживань, оцінювальної реакції у процесі фортепіанної гри. Безпосереднє виконання мало слугувати засобом доведення своєї оцінювальної позиції.

Пропонуючи метод виконавсько-вербальної дискусії, ми виходили з психолого-педагогічної позиції щодо достатньо суттєвих можливостей опосередкованого впливу на емоційну сферу, порівняно із раціонально-безпосереднім [4; 8; 11; 12]. Зокрема, Е. Носенко наголошує, що певну емоційну забарвленість дій можна викликати, насамперед, не прямим розпорядженням, а кружним шляхом. Прямі розпорядження є не тільки не ефективними у питаннях емоційно-художніх дій, а й навпаки, можуть спричинити зворотню реакцію [27, С.21]. Вольові зусилля нівелюють безпосередність емоційної реакції в сфері мистецького оцінювання [30, С. 23].

Наведемо приклад проведення виконавсько-вербальної дискусії у процесі проведення формувального експерименту. Кількість учасників дискусії, на наш погляд, має бути достатньо обмеженою з огляду на використання кількома студентами того самого твору, в даному випадку – Прелюдії О.Скрябіна № 2, ор. 11. Спонування до дискусивного обговорення й виконання того самого твору

мотивується потребою отримання вірогідних даних експерименту, точної фіксації його результатів.

Отже, перед студентами було висунуто завдання: «Дати вербальну характеристику свого індивідуального ставлення до музики, спочатку довести словесно його слухність, а потім підтвердити виконавською інтерпретацією твору». Студенти загалом виявили достатні уміння словесної характеристики художньо-образного змісту музики: « Я вбачаю неповторність образного строю музики композитора у відтворенні величезної напруги почуттів, глибини емоційних переживань, примхливості ліричної сповіді. В слухності такого ставлення мені й хочеться переконати вас своїм виконанням» (студентка З.); «Я відчула в Прелюдії емоційну збудженість, нервовість, емоційно-творчі пошуки, а також і глибоку витонченість. Послухайте й спробуйте пережити такі самі почуття, принаймні я спробую захопити вас своїм ставленням до музики» (студентка У.) Було зафіксовано, що всі учасники дискусії словесно виразно, коректно зуміли сформулювати свою оцінювальну позицію, довести її до інших. Виконавську переконливість доведення було відмічено не у всіх, але у переважної більшості учасників експерименту. Було зафіксовано, що форма виконавсько-вербальної дискусії виявилась педагогічно ефективним засобом визначення і доведення студентом свого індивідуального ставлення до музики. Експерти відмічали: «Прагнення підкріпити словесну оцінку виконанням сприяє, по-перше, утвердженню студента у правомірності своїх оцінювальних відчуттів. По-друге, виконавський момент у процесі дискусії збагачує емоційно-виражальні можливості студента, його переконаність у правомірності своїх оцінювальних міркувань»; « Виконавсько-вербальна дискусія має безперечні переваги перед звичними способами ведення дискусії. Художні образи “оживляють” хід обговорення, надають розмовному жанру творчого характеру» і т.п. Студенти, учасники дискусії, зауважували : « Звичайно, форма виконавсько-вербальної дискусії цікава. Та й чи можна говорити про мистецтво, не підкріплюючи зауваження реальним звучанням?!», «Мені здається, що виконавсько-вербальна дискусія розширює мої можливості яскраво піднести

свою думку щодо твору, переконати слухачів, захопити їх своїм ставленням». При цьому прагнення підкріпити словесні пояснення безпосередньо звучанням музики у власному виконанні виявились суттєвою спонукою для емоційно виповненої інтерпретації. Експертами було зафіксовано, що виконавська інтерпретація, в процесі якої студент намагався якомога яскравіше виявити свою емоційно-оцінну реакцію, власне виконанням довести слушність своєї словесної оцінки, переконати слухачів у правомірності своєї оцінювальної позиції виявилась емоційно насиченою, яскравою. Застосування методу виконавсько-вербальної дискусії активізувало емоційно-творчі ресурси в кожного з учасників експерименту.

Таким чином, переваги виконавсько - вербальної дискусії полягають:

- у активізації музично-оцінювальної позиції студентів;
- у наданні переконливості словесним доведенням;- у спонуканні студентів до оволодіння мистецтвом музичної інтерпретації як оцінювально-творчим феноменом.

Особливо суттєвого значення у формуванні художньо-аксіологічної культури під час проведення другого етапу експерименту надавалось розвитку у студентів здатності до самостійного створення інтерпретації музики, втілення її у звучання. При цьому ми виходили з того, що саме інтерпретація виступає найяскравішим показником оцінного ставлення виконавця до музичного твору. Щоб спонукати студентів до самостійної роботи, до відтворення в інтерпретації свого оцінювального ставлення до музики, було застосовано такі прийоми, як:

- порівняння й вибір кращої інтерпретації того самого твору різними виконавцями;
- зіставлення двох підходів до розучування твору – імпровізаційного (створення інтерпретації шляхом вільного імпровізування за інструментом) й аналітичного (створення інтерпретації на основі аналітико-раціональних підходів);

- апробація студентом самостійно створеної інтерпретації перед слухачами й порівняння вражень різної аудиторії слухачів на ту саму інтерпретацію;

- аналітичне осмислення слухачької реакції на самостійно створену студентом інтерпретацію музичного твору;

- внесення вмотивованих коректив до інтерпретації музичного твору після апробації її перед слухачами.

Перед експертами було висунуто завдання - визначити доцільність застосування означених прийомів та відібрати найефективніші з них. З цією метою було розроблено і впроваджено у практику навчання студентів низку завдань інтерпретаційно-оцінювального характеру (Див. Додаток Є). При цьому ми виходили з позиції психологів і педагогів щодо ефективності тренінгу у формуванні практичних умінь особистості [3; 10; 26;29; 33; 34]. В результаті було відмічено, що студенти з інтересом виконують завдання на порівняння трактовок того самого твору різними виконавцями й загалом адекватно оцінюють їхні переваги й вади. Так, наприклад, оцінюючи виконання Д.Мацуєвим «Ноктюрну» Е.Гріга, студентка А. зауважила: «Піаніст зумів так тонко підкреслити ліризм змальованого музичними засобами пейзажу. Моменти природи акцентовано виконавцем, здається, із живописною ясністю, жодна деталь зображального плану не випадає з його виконавського плану». Студентка Р. підкреслила інші художні деталі виконання, але також слушно: «Д.Мацуєв зумів наголосити у виконанні на виразності мелодії, виявити й донести до слухачів виразність хроматизмів гармонії, м'які і барвисті тональні звороти – все, що надає образу романтичного звучання...». У сприйнятті студента М. виконавська трактовка «Ноктюрну» Е.Гріга відрізняється «пейзажними асоціаціями, що викликає мелодична лінія, відтворенням наче-б-то живого враження від зачарування природою».

Зіставлення двох підходів до розучування твору (імпровізаційного й аналітичного) відбувалось на основі залучення студентів до виконання завдань: «Створити інтерпретацію музичного твору у процесі її безпосередньої

інтерпретації за фортепіано» й « Створити інтерпретацію музичного твору шляхом її аналітичного моделювання». Студентам пропонувалось вибрати один із способів роботи над інтерпретацією й продемонструвати виконавський результат. Виявилось, що прихильники і першого, і другого способів складають приблизно однакову кількість (перший варіант - 58%, другий – 42%), а за підсумками оцінювання якості, художньої виразності інтерпретації – також було отримано приблизно однакові дані (серед прихильників імпровізаційного способу роботи вище середньої оцінки отримало 64%, серед прихильників аналітичного - 69%). Наведемо для прикладу оцінювальні характеристики експертів щодо інтерпретації «Ноктюрну» Е.Гріга студентами: « В інтерпретації студентки, що обрала імпровізаційний спосіб роботи над інтерпретацією, правомірно надано уваги відтворенню мелодії, що виростає з короткого мотиву народного складу. Поступове крещендо створює враження – нібито мотив звучить здалеку, поступово наближуючись до слухачів. У виконанні студентки мотив поступово розгортається у мелодичну лінію, виразну, яскраву, наспівну. Увага до мелодії виступає способом об'єднання окремих фрагментів в цілісний твір, надаючи інтерпретації образної єдності»; «Студентка Т. обрала аналітичний спосіб опрацювання твору. В її інтерпретації підкреслено лаконічність стилю Е. Гріга. Студентка надає суттєвої уваги підкресленню найдрібніших деталей. Значущими для неї виявляються реєстрові контрасти, зміна розмірів від пливкого, повільного до легшого й рухливішого, підкреслення контрастів у розвитку гармонії, дотримання пропорцій у співвіднесенні частин – середня виконується стисліше порівняно із крайніми. Коротка і сильна кульмінація теми у виконанні студентки звучить як вираження захопленого почуття».

На підставі отриманих даних було підтверджено, що спосіб розучування твору, характер створення його інтерпретації носить індивідуальний характер. Викладачу варто прислухатись до індивідуальних схильностей студентів щодо характеру роботи над твором й виходячи з цього, вибудовувати індивідуальну методику роботи з кожним, обирати той чи інший спосіб

опрацювання інтерпретації – з переважанням імпровізаційного чи аналітичного підходу.

Особливо ефективним виявився прийом залучення студентів до апробації самостійно створеної інтерпретації перед різними слухачами й порівняння вражень різної аудиторії слухачів на ту саму інтерпретацію. Студентам було запропоновано виконати той самий музичний твір:

- перед колегами-студентами;
- перед школярами у процесі музично-просвітницької практики;
- перед експертами-викладачами (2-3 особи).

Завдання для студентів було сформульовано таким чином: «Виконати самостійно підготовлений твір у різних аудиторіях. Підчас процесу виконання спробуйте не тільки зосередитись на інтерпретації музики, а й відчуті реакцію слухачів. Важливо звернути увагу на те, наскільки уважні слухачів, чи не відволікаються підчас слухання тощо, як реагують на Ваш виступ після закінчення виконання». Виявилось, що студенти не завжди можуть достатньо повно оцінити характер сприймання музики слухачами. Наведемо для прикладу висловлювання, в яких відчувається непевність студентів у оцінюванні реакції слухачів: «Мені здалось, що слухали мене, не відволікаючись», «Діти підчас мого виконання сиділи тихо – мабуть, слухали...», « Мені начебто здалось під час виконання, що мої колеги-студенти, слухаючи мене, співчувають, хочуть допомогти мені пройти випробування». Не зважаючи на отримані відповіді, які свідчили про незначну ефективність застосованого прийому, експерти рекомендували його до вживання через яскраву спонукальну дію. Було відмічено, що студенти звернули увагу, по-перше, на необхідність певної художньо-творчої орієнтації музичної трактовки на оцінювальну реакцію слухачів підчас моделювання виконавського процесу. По-друге, переживання на практиці різної реакції слухачів призвела студентів до усвідомлення можливості різного спрямування інтерпретації, думки про слушність корекції інтерпретації (звісно, в межах художності!) у процесі виконавського виступу в залежності від реакції слухачької аудиторії. Інакше кажучи, студенти на

практиці переконались у тому, що інтерпретація музики ґрунтується на оцінювально-творчих засадах, що її спрямованість залежить і від стильових особливостей творчості композитора, і від емоційно-оцінювального ставлення виконавця до художньо-образного змісту твору, і нарешті, від очікуваної реакції слухацької аудиторії. Таким чином, оцінювальне осмислення слухацької реакції на самостійно створену студентом інтерпретацію музичного твору, спонукання їх до внесення вмотивованих коректив до інтерпретації музичного твору після апробації її перед слухачами було визнано достатньо ефективними прийомами розвитку художньо-аксіологічної культури студентів.

З метою активізації оцінювального ставлення студентів було застосовано також прийоми порівняння самостійно створеної студентом інтерпретації музичного твору з різними її варіантами, створеними іншими виконавцями. Експерти відзначили ефективність означеного прийому. Було, зокрема відмічено, що після ознайомлення студентів з різними варіантами інтерпретаційного тлумачення образного змісту твору в студентів активізувався інтерес до творчої переоцінки вже створеної трактовки, до привнесення певних художніх деталей в інтерпретацію. При цьому студенти зосереджували зусилля на художньому оцінюванні різних варіантів інтерпретації, на виборі кращого з них. Оцінювання, вибір як спосіб опрацювання інтерпретації твору поступово ставали звичними прийомами художньо-творчої діяльності студентів. Усвідомлення ціннісних орієнтирів виконавської діяльності, практичне застосування різних прийомів оцінювально-творчої роботи над інтерпретацією сприяло формуванню художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музики.

Третій етап (педагогічно-рефлексивний) формування художньо-аксіологічної культури у процесі експерименту передбачав вирішення завдань щодо освоєння студентами методів і прийомів: а) педагогічної аргументації оцінювального ставлення до мистецтва; б) встановлення оцінювально-творчого контакту зі школярами у процесі педагогічної практики; в) рефлексивне

усвідомлення рівня сформованості в себе художньо-аксіологічної культури. Тривалість етапу – 2 семестри.

Насамперед, студенти мали усвідомити специфіку педагогічної аргументації художньо-оцінювального ставлення. Для цього використовувались такі прийоми і форми роботи, як роз'яснення, бесіда, залучення студентів до виконання спеціально розроблених завдань. Так, викладачі-експериментатори у процесі співбесід пояснювали студентам, що педагогічна аргументація передбачає логічне доведення до учнів нормативної художньої оцінки твору, але у доступній формі. Важливо, щоб студенти оволоділи мистецтвом повноцінної аргументації, але водночас зрозумілої дітям. Розкриваючи перед учнями достоїнства, переваги художнього твору, або виявляючи художні вади, прорахунки його, педагог має оперувати засобами переконливої й водночас зрозумілої учням різного віку аргументації. Викладачі-експериментатори підкреслювали, що завдання вчителя – пояснити, переконати, а не нав'язувати будь-що свою думку. При цьому викладачі оперували питаннями, на зразок: «Чи варто ознайомлювати дітей зі ставленням учителя до твору?» «Яку роль відіграє повідомлення вчителем художньої оцінки твору?», «Чи мають діти орієнтуватись на думку вчителя у питаннях оцінки твору мистецтва?», «Чи не знівелює безпосередність індивідуальної оцінки учня характер ставлення учителя до художнього твору?» і т.п.

Обговорюючи наведені питання, студенти зауважували: «Думка вчителя – важливий орієнтир ставлення учнів до твору. Проте, якщо вчитель “нав'язує” її, дітям буде нецікаво, у них може взагалі зникнути інтерес до музики», «Якщо вчитель подавлятиме істинне ставлення учнів до музичного твору, учні перестануть відверто говорити про музику, замкнуться в собі». У процесі обговорення наведених питань учасники експерименту дійшли думки про те, що пояснення вчителя щодо цінності художнього твору повинні мати місце в навчальному процесі. Водночас треба враховувати, що оцінювальна думка вчителя не повинна нівелювати безпосереднє, щире ставлення учнів до музики. Для цього необхідно спочатку вислухати учнів, дати можливість їм висловити

своє ставлення, поділитися своєю оцінкою. Далі, в разі потреби, вчитель має скоректувати художньо-оцінне ставлення дітей, але зробити це тактовно, підкреслюючи ті моменти у відповідях учнів, які свідчать про активність їхньої позиції, про слухний напрям їхньої оцінювальної думки тощо.

У процесі проведення експерименту важливо було домогтися, щоб студент-практикант в ролі учителя не обмежувався констатацією свого ставлення, а заохочував учнів до висловлення своєї позиції: « Я думаю так...А ви як думаете?». Активізація оцінювальних підходів учнів до мистецтва - суттєвий напрям педагогічної аргументації, яким мали оволодіти студенти-учасники експерименту

Підсумовуючи результати експериментального дослідження, ми дійшли висновків щодо характерних ознак педагогічної аргументації оцінювального ставлення до художнього твору, якими мали оволодіти студенти:

- Чіткість оцінювальної позиції, логічність її доведення, послідовність викладу думки;
- Доступність викладу вчителем своєї оцінювальної позиції можливостям сприймання учнів певного віку;
- Опора на активність оцінювального мислення учнів;
- Невимушеність піднесення вчителем власної думки;
- Демонстрація конкретних прикладів, що підтверджують слушність художньої оцінки
- Наведення образних порівнянь, звертання до художньо-асоціативного мислення учнів при доведенні вчителем своєї оцінювальної позиції;
- Забезпечення вчителем емоційного супроводу оцінювальних пояснень.

Оволодіння мистецтвом педагогічного аргументування на педагогічно-рефлексивному етапі формування художньо-аксіологічної культури студентів має йти пліч-о-пліч із розвитком здатності майбутніх учителів до встановлення оцінювально-творчого контакту зі школярами. У процесі проходження педагогічної практики студенти оволодівають відповідними вміннями. До них

відносяться дві групи умінь: оцінювально-демонстраційні та оцінювально-опитувальні.

Оцінювально-демонстраційні вміння передбачають здатність студентів-практикантів до демонстрації навчальних матеріалів (виконання музичних творів у своїй інтерпретації перед слухацькою аудиторією школярів), а також ознайомлення учнів із матеріалами музикознавчого оцінювання мистецьких явищ (мистецтвознавча критика, специфіка стильового письма композитора, його жанрові переваги, біографічні факти тощо). Оцінювально-опитувальні вміння передбачають здатність до постановки питань таким чином, щоб активізувати ставлення школярів до мистецтва. Співвіднесення означених груп умінь уможлиблює розвиток здатності майбутніх учителів до встановлення оцінювально-творчого контакту зі школярами як цілісного явища.

Спрямування зусиль викладачів-експериментаторів на розвиток означеної здатності студентів дало позитивний результат. У процесі проведення формувального експерименту було відпрацьовано конкретні прийоми роботи зі студентами в цьому напрямку. Наведемо конкретні приклади щодо формування оцінювально-демонстраційних та оцінювально-опитувальних умінь студентів як засобу розвитку їхньої здатності до встановлення оцінювально-творчого контакту з учнями. Так, при проведенні музично-просвітницького заходу зі школярами старших класів на тему: «Імпресіонізм і творчість композитора К. Дебюссі» студенти мали зібрати й відповідним чином опрацювати матеріали щодо такого явища французької культури минулого століття, як імпресіонізм та його видатні представники. При цьому важливо було зорієнтувати студентів на такий характер викладу демонстраційного матеріалу, який би виявляв оцінювальне ставлення студента до нього. Так, пропонуючи учням для перегляду картини: К. Моне «Враження. Схід сонця» 1872 р., «Білі лілії» 1899 р., «Руанський собор увечері» 1894 р., «Руанський собор опівдні» 1894 р., а також Е. Дега «На скачках» 1877-80 р., «Репетиція танцю» 1875 –77 рр., А. Сіслей «Сніг у Лувсьєнні» 1874р., К. Піссарро «Бульвар Монмартр» 1897 р., О. Ренуар «Дівчина з віялом» 1881 г., студентка Д. всіляко намагалась передати своє

захоплення новаторською позицією художників, їхньою художньою сміливістю, оригінальністю підходу до зображення навколишньої дійсності. «Це справжні революціонери в художній творчості, що боролися з консерватизмом у мистецтві!» підкреслила студентка, виражаючи своє не просто схвальне, а захоплене ставлення до живопису художників-імпресіоністів. Щоб спрямувати оцінювальну увагу старшокласників під час лекції-концерту просвітницького характеру, студентка поставила такі питання перед ними: «Що є незвичайним у творах імпресіоністів?», «За що нам подобається їхнє мистецтво?». Після того, як учні отримали загальне уявлення про живописний імпресіонізм, практикантка перейшла до розповіді про імпресіонізм у музиці. Спираючись на засвоєні прийоми встановлення оцінювально-творчого контакту зі школярами, студентка продемонструвала у власній інтерпретації «Місячне сяйво» К. Дебюссі, після цього обговорила з учнями назву твору, задала питання типу: «Яке враження справила на вас ця музика?», «Що незвичайного в цій музиці?», «Чому цей твір називають імпресіоністичним?», «В чому спорідненість цієї музики з картинами імпресіоністів?». З'ясувавши і певним чином спрямувавши ставлення учнів до твору К. Дебюссі, студентка запропонувала школярам прослухати твір М. Равеля «Гра води». Знову було запропоновано питання: «Яку назву ви дали б цій п'єсі?», «Які образи виникали у вашій уяві при слуханні музики?», «Які засоби виразності використав композитор?», «Імпресіоністична ця музика чи ні?». На завершення було запропоновано знову пригадати характерні особливості стилю митців-імпресіоністів.

Протягом третього етапу формувального експерименту відпрацьовувалась також здатність студентів експериментальної групи до рефлексивного усвідомлення сформованості художньо-аксіологічної культури. При цьому було опрацьовано й перевірено ефективність таких методів і прийомів, як:

- спонукання студентів до самоконтролю,
- залучення до порівняльно-оцінювальних дій,
- моделювання саморозвитку в галузі професійної підготовки.

При цьому особливо інтенсивно використовувались такі форми навчальної роботи, як постановка питань, створення навчальних ситуацій та залучення студентів до вирішення спеціалізованих завдань. Серед характерних питань можна назвати такі: « Чи прагнете Ви до оволодіння ціннісними підходами у процесі пізнання мистецтва?», « Чи відчуваєте Ви потребу у збагаченні свого художньо-ціннісного тезаурусу?», «Чи вважаєте Ви необхідною ознакою професійної діяльності здатність до реалізації ціннісно-виховного потенціалу мистецтва?», «Чи звертаєте Ви увагу при виборі навчального виконавського репертуару на своє художньо-емоційне ставлення до творів?» «Чи подобаються Вам твори з Вашого навчального репертуару?», «В чому Ви вбачаєте художні достоїнства виконуваних Вами творів?» і т.п. (Див. Додаток 3)

У процесі експерименту було застосовано також завдання типу: «Розкрийте зміст і форму одного з творів (на вибір) з Вашого виконавського репертуару, спробуйте оцінити їхню взаємовідповідність»; «Оберіть для педагогічної практики твори з шкільної програми. Розкрийте художні переваги обраних Вами творів»; «Прослухайте п'єси з «Дитячого альбому» М. Скорика у виконанні різних піаністів. Виберіть краще виконання. Аргументуйте свій вибір».

З метою активізації здатності студентів до самоконтролю застосовувались завдання, що мали спонукати їх до самооцінки художньо-виконавських дій: « Оцініть власне виконання»; «З'ясуйте реакцію Інших на Ваше виконання, спробуйте оцінити її адекватність». Самооцінювання та порівняння своєї оцінки з оцінкою Інших суттєво активізувало художньо-емоційний відгук студентів на власне виконання та здатність до його аргументації, сприяло усвідомленню потреб до подальшого самовдосконалення. Так, студент Р., виконуючи завдання : «Оцініть себе» та «Я очима інших», зауважив: «Коли я прослухав своє виконання в запису, я помітив певні похибки, на які раніше не звертав уваги. Порівнявши своє враження із оцінкою інших, я відмітив, що моя здатність до художнього оцінювання потребує серйозного удосконалення». Інші учасники експерименту після застосування прийомів порівняльного самооцінювання

також приходили до висновку про потреби подальшого розвитку своєї художньо-аксіологічної культури: « Виявляється, щоб адекватно оцінювати мистецькі явища, треба мати підготовку, навички оцінювання».

Усвідомлення недостатності оцінювальних умінь має призводити студентів до висновку щодо самовдосконалення, свідомого розвитку здатності до художнього оцінювання. З цією метою було застосовано метод проєктування студентами подальшого розвитку оцінювальних умінь. Сутність його полягала у визначенні студентом недоліків оцінювальної діяльності з наступним моделюванням оцінювального саморозвитку. Перед студентами, учасниками формульованого експерименту, висувались завдання на зразок: «Визначіть, які ознаки Вашої художньо-аксіологічної культури потребують подальшого розвитку в першу чергу». Для того, щоб конкретизувати і полегшити в разі потреби виконання завдання, пропонувався перелік орієнтовних відповідей, з яких студенти мали вибрати ті, що відповідали результатам їхньої самооцінки. До основного переліку було внесено такі питання: «Яке значення має художньо-аксіологічна культура для удосконалення моїх виконавських умінь?»; «Чи сприятиме розвинена художньо-аксіологічна культура для кращого виконання моїх професійно-педагогічних функцій?»; «Чи відчуваю я інтерес до оцінювальної діяльності в галузі мистецтва?»; « Чи допомагатиме мені здатність до адекватного оцінювання явищ мистецтва у налагодженні творчого контакту з учнями?» і т.п. Наведені приклади співвідносяться із мотиваційним критерієм сформованості художньо-аксіологічної культури.

Для самовідстеження учасниками формульованого експерименту рівня сформованості художньо-аксіологічної культури за когнітивним критерієм було запропоновано також питання, приклади їх наводимо нижче, а саме: «Чи достатньо вільно я орієнтуюсь у стильових напрямках розвитку мистецтва?»; «Чи легко я можу визначити жанр музичного твору?»; « Чи є в моєму виконавському репертуарі твори різних стилів і жанрів?»; «Чи достатньо я обізнаний(на) у музичній спадщині композиторів, творчість яких належить до

різних стилів?»; «Яких знань мені бракує, щоб визначити стильову специфіку музичного твору? і т.п.

Стосовно діяльнісного критерію сформованості художньо-аксіологічної культури для самооцінки студентам було запропоновано питання типу: «Наскільки я володію методом аналізу музичного твору?»; «Які особливості аксіологічного аналізу я використовую при інтерпретаційному опрацювання музичного твору?»; «Чи допомагає мені аналітичне осмислення твору у його інтерпретації?»; «Які труднощі виникають у мене у процесі виконання творів перед шкільною аудиторією?»; «Чи зважаю я на художньо-смакові уподобання учнів у процесі вибору шкільного репертуару?» і т.п.

Крім того, спеціально розроблені питання для активізації самооцінки активно спонукали учасників експерименту до моделювання навчальних зусиль щодо самовдосконалення, підвищення рівня розвитку своєї художньо-аксіологічної культури. Було зафіксовано, що найбільшу увагу студенти зосереджують на потребі розширення своєї художньої ерудиції як основи розвитку оцінювальних умінь в царині мистецьких явищ: «Треба мені більше слухати музики різних стилів і жанрів», «Планую зосередити зусилля на порівнянні художніх достоїнств творів того самого композитора» тощо. Значна кількість учасників експерименту до планів самовдосконалення внесли види навчальної діяльності, пов'язані з виконавською діяльністю, з інтерпретацією музики, наприклад, студентка К. підкреслила: «Для мене важливо освоїти навички співвіднесення емоційно-образного змісту твору із ознаками його форми» тощо. Спостерігались зрушення також у прагненні студентів до самовдосконалення художньо-аксіологічної культури як невід'ємної частки педагогічного професіоналізму. Характерні приклади проєктувальних зусиль студентів в цьому плані: «Вважаю, що мені треба більше цікавитись особливостями смакових переваг школярів різного віку. Планую присвятити курсову роботу дослідженню цих питань»; «Під час практики помітила, що сучасні школярі дуже мало обізнані у класичній музиці, вона майже не входить до кола їхніх художніх уподобань. Варто задуматись над тим, як підвищити

рівень музичної культури молодого покоління, треба на цих питаннях зосередитись у процесі навчання»; «Окреслюючи перспективи моїх навчальних зусиль, планую: а) ознайомитись із психологічними роботами щодо навчально-виховної роботи з підлітками; б) вибрати твори, які могли би сподобатись підліткам й водночас відповідали високим художнім критеріям; в) апробувати різні інтерпретаційні рішення виконавської програми у процесі концертно-просвітницької діяльності» і т.п.

Підведення підсумків та аналіз результатів формувального експерименту.

Конкретні дані щодо статистичної обробки результатів формувального експерименту наочно відображено у нижче наведених таблицях, де контрольні групи позначаються, як КГ1, КГ2, КГ3, КГ4, а експериментальні, як ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4:

Порівняльна характеристика складу респондентів у контрольних та експериментальних групах за рівнями сформованості художньо-аксіологічної культури, отриманими на констатувальному етапі дослідження

Групи студентів		Рівні			Усього:
		Високий	Середній	Низький	
КГ1	Абс.	4	13	11	28
	%	14,29%	46,43%	39,29%	100%
ЕГ1	Абс.	3	11	13	27
	%	11,11%	40,74%	48,15%	100%

Для з'ясування вірогідних відмінностей у сформованості художньо-аксіологічної культури студентів контрольних та експериментальних груп студентів ми скористалися методами математичної статистики. На основі даних констатувального експерименту було обчислено ступінь відмінностей результатів між контрольними та експериментальними групами за допомогою χ^2 -критерію Пірсона [38, С. 40-41]. Обрахунки проводились за формулою:

$$\chi_{em.}^2 = E \cdot K \cdot \sum_{i=1}^R \frac{\left(\frac{e_i}{E} - \frac{k_i}{K} \right)^2}{e_i + k_i}$$

де R – кількість рівнів; E – загальна кількість студентів експериментальної групи; K – загальна кількість студентів контрольної групи; e_i – кількість студентів ЕГ, зарахованих до певного (i) рівня; k_i – кількість студентів КГ, зарахованих до певного (i) рівня.

Враховуючи, що шкала проведеної діагностики трирівнева (високий, середній та низький рівні), ми, визначивши кількість ступенів свободи ($R - 1 = 2$) та при встановленій статистичній похибці до 5% (рівень значущості $\alpha=0,05$), отримали $\chi^2_{0,05} = 5,991465$. Таке значення відповідає таблиці критичних точок Пірсона (6,0). При цьому значенні за висунутою гіпотезою H_0 відмінності між контрольною та експериментальною групою не суттєві і знаходяться в межах допустимої похибки при значенні $< \chi^2_{0,05}$. В іншому випадку приймається альтернативна гіпотеза H_1 – відмінності між контрольною та експериментальною групою значні. Отримані результати обчислень занесені до таблиці (див. табл. 3.3.2; табл. 3.3.3):

Таблиця № 3.2.1.

Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури
майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційним критерієм
(формувальний етап дослідження)

Показники критерію		Високий		Середній		Низький		
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
-стабільність інтересу до оцінювання й інтерпретації музичних творів;	Абс.	4	3	13	20	11	5	
	%	14,3	10,7	46,4	71,4	39,3	17,9	
- сформованість установки на оцінювання результативності художньо-творчої і педагогічної діяльності	Абс.	4	7	14	13	42	10	
	%	14,4	38,1	49,4	52,7	40,0	9,1	
узагальнені дані за мотиваційним критерієм:		%	14,3	38,2	50,4	54,5	35,3	7,3

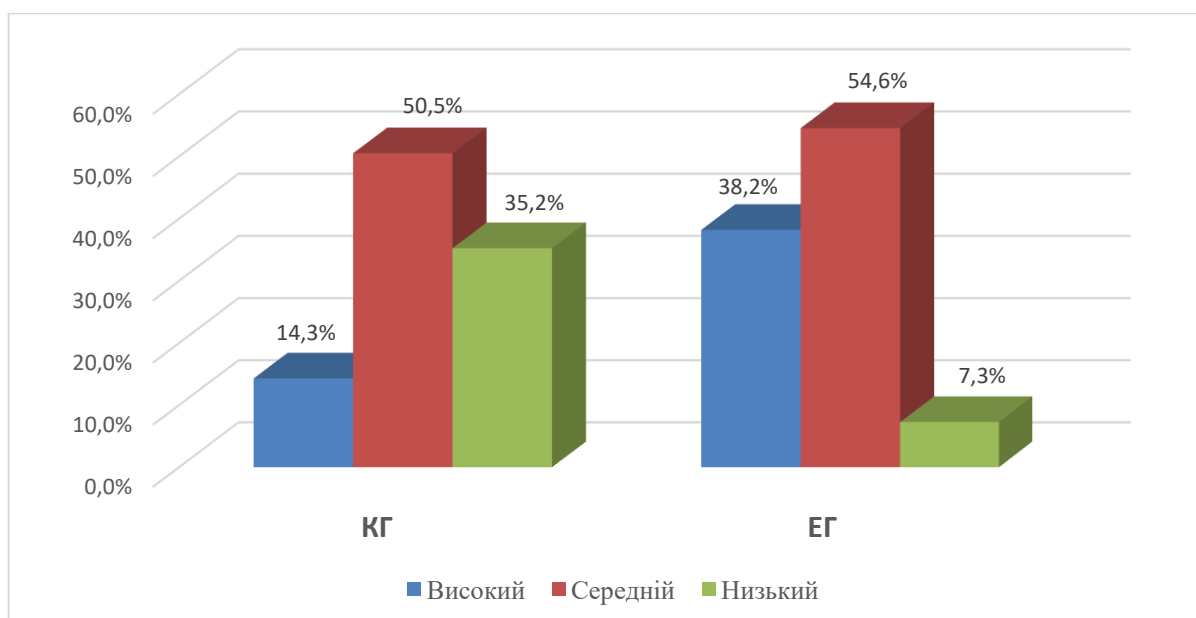


Рис.3.2.1. Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури за мотиваційним критерієм у КГ та ЕГ студентів (формувальний етап дослідження)

Таблиця 3.2.2

Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури
майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивним критерієм
(формувальний етап дослідження)

Показники критерію		Високий		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
- уміння схарактеризувати жанрово-стильову належність музичного твору;	Абс.	3	10	11	13	14	5
	%	11,4	32,7	42,8	56,3	45,7	10,9
- уміння визначити художньо-оцінювальну реакцію школярів на музику.	Абс.	4	9	11	14	13	14
	%	17,1	33,6	42,8	50,0	40,0	16,3
Узагальнені дані за когнітивним критерієм	%	14,3	31,8	41,9	53,6	43,8	14,5

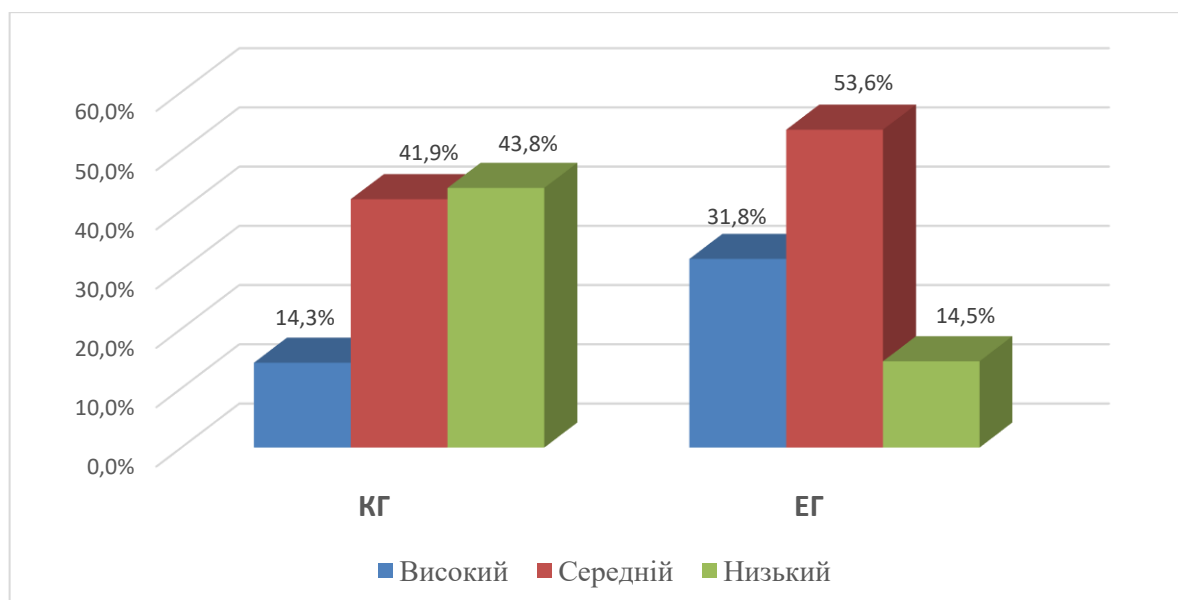


Рис.3.2.2. Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури учителів
музичного мистецтва за когнітивним критерієм
(формувальний етап дослідження)

Таблиця 3.2.3

Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури учителів музичного мистецтва за діяльнісним критерієм (формульальний етап дослідження)

Показники критерію		Високий		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
-всебічність, глибина, об'єктивність аналізу та оцінювання музичних творів;	Абс.	0	38	51	54	54	18
	%	0,0	34,5	48,6	49,1	51,4	16,4
-відповідність виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музики результатам її аналітичного осмислення та естетичної оцінки	Абс.	27	47	45	55	33	8
	%	25,7	42,7	42,8	50,0	31,5	7,3
Узагальнені дані за діяльнісним критерієм:	Абс.	21	35	48	65	36	10
	%	20,0	31,8	45,7	59,1	34,3	9,1

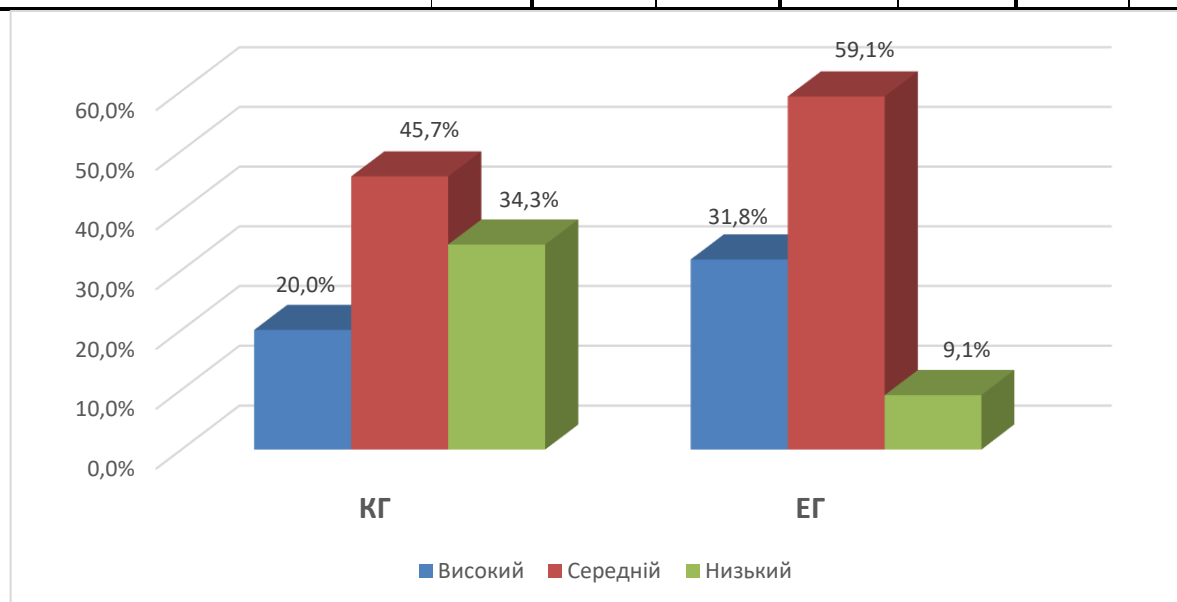


Рис.3.2.3. Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури учителів музичного мистецтва за діяльнісним критерієм у КГ та ЕГ студентів(формульальний етап дослідження)

Таблиця 3.2.4.

Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури
у КГ та ЕГ
(результати формувального етапу дослідження)

Критерії		Високий		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
МОТИВАЦІЙНИЙ	Абс.	4	11	14	15	10	2
	%	14,3	38,2	50,5	54,5	35,2	7,3
КОГНІТИВНИЙ	Абс.	4	9	11	15	13	4
	%	14,3	31,8	41,9	54,5	43,8	14,3
ДІЯЛЬНІСНИЙ	Абс.	5	10	13	15	10	3
	%	15,2	36,3	45,7	52,6	39,0	10,9
УЗАГАЛЬНЕНІ ВІДОМОСТІ:	%	14,3	35,5	45,7	53,6	40,0	10,9

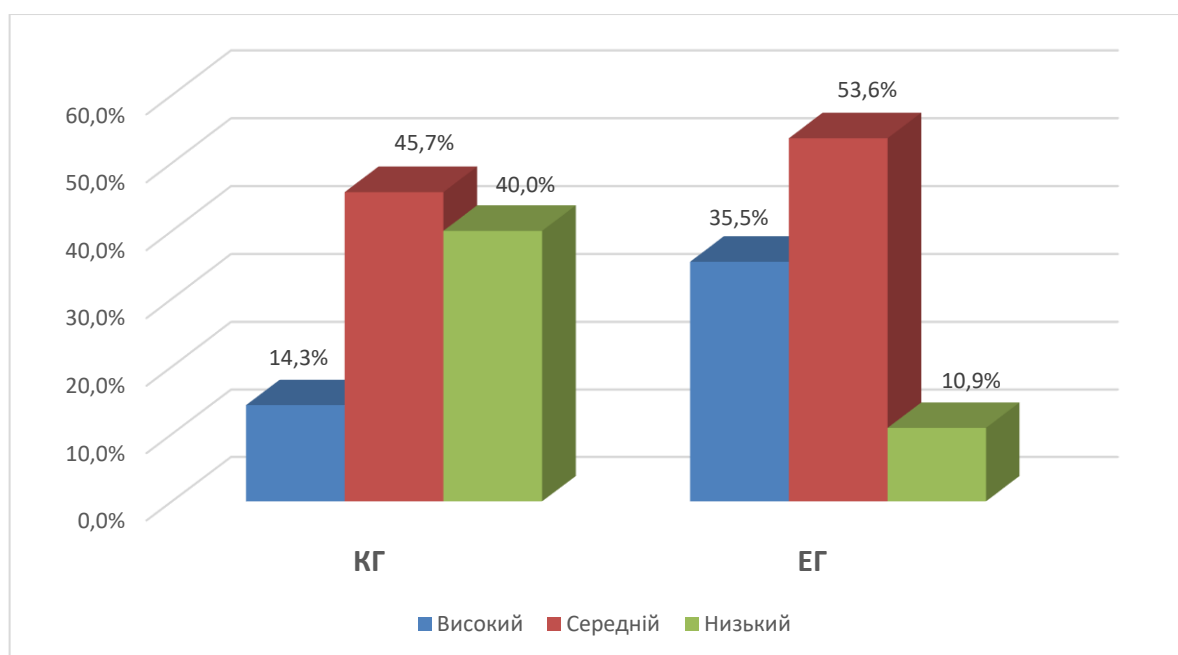


Рис.3.2.4. Рівні сформованості художньо-аксіологічної культури учителів музики у КГ та ЕГ (формувальний етап дослідження)

Загалом, підведення підсумків впровадження та експериментальної перевірки змодельованої методики формування художньо-аксіологічної культури студентів дозволило визначити її продуктивність. Експериментально доведено необхідність опори на принципи вільного вибору, мобільності, емоційної відкритості, суб'єктності і доказовості.

Встановлено оптимальну послідовність процесу формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що включає мотиваційно-пізнавальний, аналітично-творчий та педагогічно-рефлексивний етапи. Відповідно до визначених етапів з'ясовано пріоритетність застосування педагогічних умов. На першому етапі має переважати така педагогічна умова, як цілеспрямоване мотивування студентів до ціннісного опрацювання явищ мистецтва, на другому особливого значення набуває дотримання такої педагогічної умови, як систематичне спонукання студентів до усвідомлення аксіологічного потенціалу мистецтва як у процесі виконавського відтворення та трансляції музичних творів. На цьому ж етапі необхідно також особливу увагу приділяти застосуванню такої педагогічної умови, як забезпечення єдності раціональних та емоційних чинників оцінювання мистецтва. В результаті формувального експерименту підтверджено також, що діалогізація навчального процесу як педагогічна умова має пронизувати всі етапи, стимулюючи викладачів до сприйняття індивідуальності кожного студента.

Статистична обробка та аналітичне осмислення результатів формувального експерименту дозволило також визначити, що серед методів і прийомів, впроваджених на першому (мотиваційно-пізнавальному) етапі, особливою результативністю відзначаються такі, як виконання когнітивно-пізнавальних завдань, зокрема усвідомлення студентами сутності естетичних ідеалів, розширене ознайомлення із мистецькими шедеврами, їхнім стильовим різноманіттям, а також застосування методу аксіологічної систематизації музичного матеріалу. На другому (аналітично-творчому) етапі найбільше зарекомендували себе метод аналітико-оцінювальної експертизи, метод

виконавсько-вербальної дискусії, а також метод оцінювально-інтерпретаційного опрацювання музичних творів, особливо такі його прийоми, як аналітичне осмислення реакції слухачів на самостійно створену студентом інтерпретацію музичного твору та внесення після цього вмотивованих коректив до неї. Найяскравіший формувальний ефект на третьому, педагогічно-рефлексивному етапі, було досягнуто на основі впровадження таких методів і прийомів, як педагогічна аргументація оцінювального ставлення до мистецтва; встановлення оцінювально-творчого контакту зі школярами у процесі педагогічної практики; спонукання студентів до самоконтролю виконавської і педагогічної діяльності під час педагогічної практики, залучення до порівняння своїх дій з діями інших та моделювання саморозвитку в галузі професійної підготовки.

Висновки до третього розділу

1. Експериментальне дослідження, що включало констатувальну і формувальну частину, було спрямовано на перевірку ефективності змодельованих і теоретично обґрунтованих принципів, педагогічних умов, методів і прийомів формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Забезпеченню вірогідності результатів констатувального й формувального експериментів сприяла розробка таких критеріїв і показників сформованості означеної якості, як мотиваційний (показники: стабільність інтересу до оцінювання й інтерпретації музичних творів; сформованість установки на визначення результативності художньо-творчої і педагогічної діяльності); когнітивний (показники: уміння схарактеризувати жанрово-стильову належність музичного твору; уміння визначити художньо-оцінювальну реакцію школярів на музику) та діяльнісний (показники: всебічність, глибина, об'єктивність аналізу та оцінювання музичних творів; відповідність виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музики результатам її аналітичного осмислення та естетичної оцінки).

2. У результаті констатувального експерименту виявлено три рівні сформованості художньо-аксіологічної культури – низький, середній, високий, що відрізняються здатністю студентів до аналітично-ціннісного пізнання явищ мистецтва, а також вмотивованістю до ціннісного осягнення музики. Виявлено загалом недостатній рівень сформованості у майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-аксіологічної культури, що зумовлено домінуванням інформативних методів у практиці навчання, недостатністю уваги до активізації самостійності студентів в оцінюванні й інтерпретаційно-творчому опрацюванні музичних творів, а також ігноруванням у процесі виконавської підготовки студентів ціннісних чинників їхньої майбутньої педагогічної діяльності.

3. Визначено й апробовано в процесі формувального експерименту зміст і оптимальну послідовність етапів формування художньо-аксіологічної культури студентів: мотиваційно-пізнавального, аналітично-творчого та педагогічно-рефлексивного. Мета першого з них полягає у збагаченні художньої ерудиції майбутніх учителів музичного мистецтва та активізації інтересу до оцінювання художніх переваг музичних творів різних художніх напрямків, стилів та жанрів, а також у мотивуванні студентів до впровадження оцінювальних орієнтирів у мистецько-виховну роботу зі школярами. Другий етап присвячено розвитку у студентів здатності до аналітично-ціннісного опрацювання музичних творів та формуванню умінь виразної інтерпретації музичних творів на основі виявлення індивідуального художнього ставлення в процесі їхньої інтерпретації. Третій етап спрямовано на вироблення у студентів здатності до встановлення оцінювально-творчого контакту з учнями, оволодіння основами педагогічної аргументації художньо-оцінювальних міркувань, а також на рефлексивне усвідомлення рівня сформованості художньо-аксіологічної культури.

4. Підтверджено, що досягнення результативності процесу формування художньо-аксіологічної культури студентів надійно забезпечується шляхом застосування таких методів і прийомів роботи, як: проведення зі студентами мотиваційно-опосередкованих бесід; запровадження аксіологічної систематизації музичного матеріалу; залучення студентів до виконання

когнітивно-пізнавальних завдань щодо осягнення сутності естетичних ідеалів у стильовому розмаїтті музичного мистецтва. У формуванні художньо-аксіологічної культури студентів особливо суттєвого значення набуває оволодіння прийомами аналітико-оцінювальної експертизи музичних творів; залучення студентів до ціннісних порівнянь у сфері виконавського мистецтва та до створення репертуарно-аксіологічних добірок. Достатньо ефективним виявилось систематичне спонукання студентів до втілення в інтерпретації музики індивідуальної естетичної реакції на художні переваги твору. Результативності підготовки студентів до впровадження аксіологічних орієнтирів у майбутній професійно-педагогічній діяльності активно сприяє оволодіння уміннями педагогічної аргументації музичних вражень, а також до створення навчальних ситуацій порівняльно-рефлексивного спрямування.

5. Статистично доведено надійність результатів констатувального та формувального експериментів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Абрамович С., Чікарькова М. Світова та українська культура: Навчальн. посібн. Львів: Світ, 2004. 344 с.
2. Аніщенко Н. В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 186 с.
3. Білова М.Е. Навчально-методичний посібник з спецкурсу «Соціально-психологічний тренінг»
http://fs.onu.edu.ua/clients/client11/web11/metod/imem/metod_spt.pdf
4. Варій М. Й. Психологія особистості: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
5. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навчально-методичний посібник для вищих освітніх закладів. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 276 с.
6. Гузій Н. В. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : [монографія]; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т перепідгот. та підвищ. кваліфікації, каф. пед. творчості. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 431 с.
7. Граматюк О. Діагностика стану розвитку творчої активності учнів 9-11 класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 139. С.224-227. URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Nz_p_2015_139_63.pdf (дата звернення 15.10.2020).
8. Деркач Л. М. Психологічні основи самоконтролю студентів у процесі засвоєння знань / Л. М. Деркач, В. М. Резанко. Київ: Наук. думка, 1999. С. 26-44.
9. Дідич Г.С. Історія західноєвропейської музики. Ч.І. Кіровоград, 2005. 226 с.
10. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2003. 288 с.

11. Долинська Л.В., Темрук О.В. Тренінг особистісно–професійної зрілості. Київ: Марич, 2010. 128 с.
12. Дуткевич Т. В., Яцюк В.А. Вікова і педагогічна психологія (курс лекцій та практикум): Навч. посібник. Кам'янець-Подільський: Друк ПП Буйницький О. А., 2006. 208 с.
13. Епохи історії музики в окремих викладах: В 2 ч. / Пер. з нім. та ред.- упор. Ю.Є.Семенов. Ч.2. Бароко, Класика, Романтика, Нова музика. Одеса: «Будівельник», 2004. 240 с.
14. Завалко К. В. Музична педагогіка: інноваційно-психологічний аспект: навч.-метод. посіб. Київ: ЦУЛ, 2020. 181 с.
15. Зав'ялова О. Історія західноєвропейської музики: навчальний посібник. Суми: Сумський державний педагогічний університет ім. А. Макаренка, 2003.
16. Історія зарубіжної музики: методичні рекомендації до організації самостійної роботи студентів / Укладач С. В. Олійник. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2021. 50 с.
17. Каплієнко – Ілюк Ю.В. Історія світової музики : навчальний посібник Чернівці : Місто, 2015. 240с.
18. Кашкадамова Н. Історія фортепіанного мистецтва ХІХ сторіччя: Підручник. Тернопіль: АСТОН, 2006. 608 с
19. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування багаторівневої освіти: Монографія. Київ: видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 380 с.
20. Ліненко Л. І. Від театру до майстерності: монографія. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. 116 с.
21. Медриш І. Світова музична література: Підручник. Вип.1. Чернівці: Місто, 2016. 280 с.
22. Медриш І. Світова музична література: підручник. Вип. 2. Чернівці: «Місто», 2020. 448 с.

23. Михалюк А. М. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва : навчально-методичний посібник. Київ: Ліра-К, 2016. 220 с. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси : монографія / за ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг, 2018. 299 с.
24. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ, МАУП, 2004. 192 с. 7. Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу : Методичні рекомендації / Уклад. О. М. Шевчук. Умань, 2010. 37 с.
25. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє : [монографія]. Київ : Вища школа, 2001. 456 с.
26. Новосад С. О. Практичні заняття з розвитку творчих здібностей (тренінг, ігри, вправи, завдання). Метод. посіб. Київ: КДІДПМД ім. К. Бочука, 2008, 48 с.
27. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
28. Огнев'юк В. О. Основні тенденції розвитку сучасної освіти. *Польсько-український / українсько-польський щорічник: «Освітологія»* Київ: Едельвейс, 2013. Вип. 2. С. 9–14.
29. Озеркова І. Рольові ігри як технологія самовиховання. *Завуч*. 2001. № 23–24. С. 57–61.
30. Основи психології / За заг. ред. Киричука О. В., Роменця В. А. Київ: Либідь, 1995. 630 с.
31. Павлишин С. Музика двадцятого століття: навч. Пос. Львів: Бак, 2005. 232 с.
32. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9). Київ: НПУ, 2007. С. 7–11.

33. Пакуляк Г., Прокопович Є. Соціально-психологічний тренінг розвитку емпатійності як засіб соціалізації студентів гуманітарного фахового спрямування. *Вісник Київського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 3, К., 2012. С. 24-29.
34. Паскар Ю. Тренінг – це можливість самовиховання. *Шкільний світ*. 2004. № 38. С. 6–7.
35. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / За ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С. 2004. 192 с. 37.
36. Приходько В. В. Соціально–психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції / *Вісник Львів. ун-ту*. 2005. Вип. 19. Ч.1. С. 182–188.
37. Риккерт Г. О системе ценностей // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М., 1998. С. 363—391.
38. Руденко, В. М., Руденко, Н. М. Математичні методи в психології. Київ: Академвидав, (2009). 161с.
39. Савицька Н. Хронос композиторської життєтворчості. Львівська національна музична академія М.В. Лисенка. Львів : Сполом, 2008. 320 с.
40. Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти: автореф. д-ра пед. наук, спец. : 13.00.02. – теорія та методика фахової освіти. К.: Нац.пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2012. 44с.
41. Сильвестров В. В. Дочекайся музики. Лекції – бесіди. За матеріалами зустрічей, організованих Сергієм Пілютиковим. Київ : Дух і літера, 2011. 376 с.
42. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.посібник за ред. С. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
43. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Наукові праці*. – 2009. № 6. С. 168 – 171

- 44.Фількевич Г.М. Всесвітня історія музики: Навчальний посібник. Київ: Стилос, 2006.
- 45.Шлімакова І. І. Культура інтерактивної взаємодії педагогічного спілкування в екопсихологічному контексті. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 8. С. 18–24.
- 46.Щолокова О. П. Педагогічні технології в системі художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. /Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця : зб. наук. праць. Полтава: ПДП ім. В.Г. Короленка. 1999. С. 180–184.
- 47.Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання : навч. Посібник . Київ : Вища шк., 2004. 679 с.
- 48.Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: Навчальний по глибинної психокорекції: Навчальний посібник. Київ: Вища шк., 2006. 382 с.
- 49.M. Losonsky, ed., *Language and Mind: Contemporary Readings in Philosophy and Cognitive Science*, Blackwells. 1995.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення вагової проблеми модернізації фахової підготовки учителів музичного мистецтва – актуалізації ціннісного ставлення до пізнання й виконавського відтворення музичних творів у процесі фортепіанного навчання. Теоретичний аналіз та експериментальна перевірка запропонованих педагогічних підходів до формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва зумовили отримання таких висновків:

1. Встановлено актуальність проблеми формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки, що визначається надто обмеженим її розглядом в науковій літературі, а також недостатністю уваги до ціннісних підходів в існуючій практиці виконавської підготовки студентів. Виявлено значущість художньо-аксіологічної культури як необхідної професійної якості педагога-музиканта. Наголошується, що перспективи теоретичного аналізу проблеми та практичного її впровадження передбачають дослідження сутності музично-педагогічного процесу в контексті сходження особистості до цінностей мистецтва, утвердження визначальної ролі художньо-ціннісних орієнтирів в активізації навчання, потребу впровадження новітніх методів професійної підготовки студентів в системі її модернізації.

2. Визначено сутність і зміст поняття «художньо-аксіологічна культура вчителя музичного мистецтва», під якою розуміємо інтегровану якість особистості, що передбачає її здатність до всебічного пізнання, інтерпретації і творчого впровадження цінностей мистецтва у виконавській та педагогічній діяльності. Розроблено структурні компоненти художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва: мотиваційно-пізнавальний, аналітико-аргументувальний, інтерпретаційно-творчий, комунікативно-трансляційний, рефлексивно-результативний, що у взаємодії й взаємозалежності виражають цілеспрямованість учителя на оволодіння ціннісними орієнтирами художньої

культури як пріоритетною основою пізнання мистецтва; розвинену здатність до аргументованої оцінки музичних творів та яскравого виявлення індивідуального ставлення до музики у процесі її інтерпретації та уміння повно донести художні переваги музичного твору до слухачів; спроможність до об'єктивної самооцінки результатів власної мистецької і педагогічної діяльності. Домінантними функціями художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва визначено діагностичну, коректувально-виховну та конструктивно-проектувальну, які передбачають виявлення художніх смаків та спрямування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в річище високого мистецтва, визначення педагогічної стратегії з вибору навчального матеріалу та найдоцільніших засобів формування естетичних смаків та ідеалів у школярів.

3. Розроблено критерії та показники сформованості художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва: мотиваційний, когнітивний та діяльнісний, комплексне застосування яких свідчить про міру сформованості інтересу до оцінювальної діяльності в галузі виконавської та педагогічної діяльності, здатності до об'єктивного оцінювання та доказової аргументації художніх переваг музичних творів на основі аналітичного їх осмислення та до втілення індивідуальної оцінювальної реакції на музику в процесі її інтерпретації. Змодельовано рівні сформованості художньо-аксіологічної культури - низький, середній, високий, різниця між якими полягає у вмотивованості студентів до оцінювальної діяльності та досягненні її об'єктивних результатів.

4. Виявлено концептуальну основу методики формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, яку складають герменевтичний, культурологічний, професійно-діяльнісний, компетентнісний та системний методологічні підходи. Опора на означені підходи забезпечує продуктивність педагогічного процесу на основі філософського осмислення завдань ціннісного спрямування виконавсько-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розширення їхньої обізнаності в системі оцінювання явищ мистецтва та трансляції художньо-культурологічних

цінностей серед дітей та юнацтва. Важливого значення набувають визначені підходи як методологічне підґрунтя системного розвитку психолого-педагогічних, музично-виконавських та естетико-виховних ціннісних орієнтирів навчання, а також практичної підготовки студентів в галузі інтерпретації музики та рефлексивного реагування на її ціннісні характеристики.

Доведено, що концептуальне ядро змодельованої в результаті дослідження методики складають також принципи вільного вибору, мобільності, емоційної відкритості, доказовості, суб'єктності, які спрямовано на спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до виявлення свободи при оцінювальному опрацюванні музики, до активного пошуку оптимальних варіантів її інтерпретації, до яскравого виявлення індивідуального емоційного ставлення до музичного твору у процесі виконавської та музично-виховної діяльності та до аргументованої, логічно виваженої оцінки явищ мистецтва.

5. З'ясовано педагогічні умови формування художньо-аксіологічної культури студентів, що забезпечують мотивування студентів до ціннісного осягнення мистецтва, актуалізацію аксіологічного потенціалу мистецтва, сприяють досягненню єдності раціональних та емоційних чинників оцінювання мистецтва та передбачають діалогізацію навчального процесу. Послідовне дотримання визначених умов оптимізує навчальний процес в напрямку посилення інтересу студентів до аналітичного осмислення музичних творів та інтенсифікації їхньої ціннісної діяльності в системі сприйняття, інтерпретації музики та встановлення художнього контакту зі слухачами. Застосування визначених педагогічних умов підвищує ефективність художньо-рефлексивного аналізу студентами виконавської та педагогічної діяльності, забезпечує єдність емоційно-інтуїтивних та аналітично-довказових чинників осягнення та оцінювання музичних вражень.

6. Змодельовано та експериментально перевірено методику формування художньо-аксіологічної культури, що складається з п'яти груп методів, прийомів, форм навчання. Перша з них переслідує мету конкретизації та наповнення естетичним сенсом ціннісних орієнтирів студентів в галузі

художньої культури, посиленню здатності майбутніх учителів до зіставлення власних емоційних вражень з визнаними естетичними еталонами, уявленнями щодо досконалості в мистецтві. Друга група методів, прийомів, форм навчання сприяє інтенсифікації аналітично-оцінювальної діяльності студентів в системі пізнання мистецтва. Третю групу - підпорядковано активізації художньо-порівняльного мислення студентів на основі спонукання їх до стильових та образних зіставлень в галузі композиторської і виконавської творчості. Особливо важливого значення у формуванні художньо-аксіологічної культури надається четвертій групі методів, прийомів, форм навчання, яку зорієнтовано на залучення студентів до самостійного інтерпретаційного тлумачення музичних творів. Й нарешті, п'ята група методів, прийомів, форм навчання застосовується для стимулювання студентів до оцінювального самовизначення у процесі художньо-педагогічної рефлексії.

6. Запропонована методика передбачає дотримання певної послідовності формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Перший, мотиваційно-пізнавальний етап підпорядковано систематичному мотивуванню студентів до оцінювальної діяльності в галузі мистецтва й педагогіки, а також послідовному розширенню їхньої художньої і музично-виховної компетентності. Другий, аналітично-творчий етап спрямовано на оптимізацію підходів до розвитку у майбутніх педагогів-музикантів музично-аналітичних та виконавсько-інтерпретаційних умінь та на оволодіння студентами прийомами педагогічної аргументації ціннісного ставлення до творів мистецтва. Третій, педагогічно-рефлексивний етап зорієнтовано на формування здатності студентів до впровадження естетичних орієнтирів оцінювання музики в середовищі школярів у майбутній музично-виховній діяльності та опанування художньо-рефлексивними вміннями.

7. Педагогічну доцільність запропонованих методологічних підходів, розроблених принципів, а також авторської методики доведено в процесі експериментальної перевірки, результати якої свідчать про суттєве зростання

кількості студентів високого й середнього рівнів сформованості художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проблема формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання не обмежується нашим дослідженням. Подальшого аналізу та розробки потребують питання: обґрунтування культурологічних засад художньо-оцінювальної діяльності; педагогічне впровадження оцінювальних вимірів пізнання мистецтва у процес навчання учнів різних вікових категорій; оптимізація музично-інструментальної та диригентсько-хорової підготовки студентів вищих закладів освіти на засадах аксіологічного її спрямування.

ДОДАТКИ.

Додаток А

«Мотиваційна спрямованість на оволодіння художньо-аксіологічною культурою»

Анкета для студентів.

1. Чи подобається Вам професія педагога-музиканта?

Відповідь : А) так ; В) ні.

2. Вам подобається викладати?

Відповідь : А) так ; В) ні.

3. Якому музичному жанру Ви надасте перевагу? (можна визначити у відповіді кілька варіантів).

Відповідь: А) народна музика), Б) академічна музика; В) популярна музика;

4. Який музичний інструмент, на Вашу думку, володіє найвиразнішими можливостями?

Відповідь: А) фортепіано; В) скрипка; С) домра; Д) саксофон.

5. Чи вважаєте Ви доцільною для оволодіння виконавською майстерністю участь у музично-виконавських конкурсах?

Відповідь : А) так ; В) ні.

6. Чи схвалюєте Ви інтегровані уроки музики і малювання?

Відповідь: А) так; В) ні.

7. Чи зуміли б Ви словесно розкрити зміст музичного твору (художню виразність його образів, потенціал емоційного впливу на слухачів)?

Відповідь : А) так ; В) ні.

8. Зробіть свій вибір серед виконавців (можна назвати декількох):

Відповідь: А) Лан Лан; В) О.Козаренко; С) О.Гольденвейзер; Д)М.Грінберг; П.Софроніцький; Ж) В. Горовіц; З) Д.Мацуєв; І) Є. Кісін; Є) Г.Нейгауз.

9. Чи зуміли б Ви вибрати музичний репертуар для шкільного свята: «Новий рік несе нам радість»? ; «Весняні струмочки»; «Перший раз у перший клас»

Відповідь : А) так ; В) ні.

10. Чи потребує наполегливих зусиль оволодіння мистецтвом інтерпретації музики?

Відповідь : А) так ; В) ні.

Підрахуйте бали, які Ви набрали, таким чином: У варіантах відповідей «так» чи «ні», за відповідь «так» нараховується 2 бали; за відповідь «ні» — 1; У варіантах А, В, С, Д, Е кожна відповідь дорівнює 1 балу. Загальна сума набраних балів засвідчить рівень мотивації формування художньо-аксіологічної культури як складової готовності до професійної діяльності.

Від 22 и більше балів – довершений рівень. У Вас значний оцінювально-творчий потенціал, сформована настанова на досягнення успішності музично-педагогічної діяльності. Ви схильні до систематичного самоудосконалення.

От 15 до 21 баллов – перспективний рівень. Ваш потенціал потребує розвитку. Ви маєте всі можливості реалізувати аксіологічні схильності в мистецтві і педагогіці, але не зовсім чітко уявляєте собі мету майбутньої професійної діяльності.

Від 14 и менше балів – базовий рівень, що свідчить про потребу суттєвої роботи над удосконаленням художньо-аксіологічної культури як складової професійної майстерності - виконавської і педагогічної.

Художньо-аксіологічна культура вчителя музичного мистецтва як складова готовності до музично-виконавської та музично-виховної діяльності

І. Анкета для викладачів:

1. Як Ви вважаєте, чи слід приділяти увагу формуванню художньо-аксіологічної культури у процесі виконавської підготовки студентів ?
2. Чи сформовано у студентів старших курсів здатність до оцінювання мистецьких явищ?
3. У яких різновидах навчальної діяльності студенти виявляють найнижчий рівень здатності до художньо-оцінювальної діяльності? Потрібне підкреслити:
 - а) у самостійному створенні інтерпретації музики;
 - б) у словесному коментуванні змісту музичного твору;
 - в) у доведенні власної думки щодо художньої цінності музичного твору.
4. Чи використовуєте Ви діалогові методи з метою активізації оцінної діяльності студентів?
5. Виконання яких завдань актуалізує художньо-оцінювальну діяльність студентів?
6. Чи залучаєте Ви студентів до опрацювання музичних творів для дітей?
7. Чи спроможні студенти самостійно дати оцінку творів зі шкільного репертуару?
8. Чи можуть студенти дати об'єктивну самооцінку виконанню музичних творів:
 - а) в класі, під час навчальних занять з виконавських дисциплін;
 - б) після концертного виступу;
 - в) після академічної перевірки (заліку, здачі модулю, екзамену);
 - г) після проведення концертно-просвітницького заходу;
 - д) у процесі проведення уроку під час педагогічної практики.
9. Чи в змозі студенти адекватно оцінити виконання інших студентів? Які найпоширеніші похибки можете назвати?

10. Чи можуть студенти аргументовано пояснити вибір того чи іншого характеру інтерпретації музичного твору?
11. Чи виявляють студенти ініціативу при виборі навчального виконавського репертуару?
12. Чи використовуєте Ви форму самостійної роботи студентів над моделюванням інтерпретації музичного твору?
13. Чи враховуєте Ви індивідуальні художні смаки студентів при виборі навчального репертуару?
14. Наскільки часто Ви висуваєте перед студентами завдання щодо самооцінювання виконання?
15. Назвіть найрозповсюдженіші похибки самооцінки студентами виконавської діяльності.

II. Анкета для студентів:

1. Як Ви розумієте поняття: «Художньо-аксіологічна культура особистості»?
2. У яких різновидах професійної діяльності виявляється здатність учителя музичного мистецтва до оцінювання мистецьких явищ?
3. У яких різновидах професійної діяльності виявляється здатність учителя музичного мистецтва до оцінювання педагогічних явищ?
4. Твори яких композиторів Вам хотілося б включити до Вашого навчального репертуару?
5. Які твори з Вашого навчального репертуару викликають у Вас найбільший емоційний відгону?
6. Чи берете Ви до уваги художні смаки і схильності учнів при виборі навчального матеріалу під час педагогічної практики?
7. Чим відрізняються мистецькі уподобання учнів різних вікових категорій?
8. Чи співпадає Ваша самооцінка виконання із оцінкою інших (викладача, екзаменаційної комісії, товаришів)?
9. Чи подобається Вам брати участь у концертних та музично-просвітницьких заходах?

10. Чи подобається Вам брати участь у музично-виконавських конкурсних випробуваннях?
11. Розвиток яких виконавських умінь потребує від Вас особливої уваги?
12. Твори яких композиторів найбільше сподобались учням у Вашому виконанні під час педагогічної практики?
13. Чи вважаєте Ви залучення учнів до слухання музики важливим напрямом музично-виховного процесу?
14. Кому з сучасних піаністів-виконавців Ви надаєте перевагу?
15. Чи обговорюєте Ви з викладачем характер інтерпретації розучуваних творів?
16. Яку роль відіграє самооцінка в удосконаленні Ваших інтерпретаційно-виконавських можливостей?
17. Чи могли б Ви назвати стилістичні особливості музичної мови авторів виконаних Вами твору?

«Мистецька ерудиція і художньо-аксіологічна культура особистості»*Інструкція для учасників експерименту:*

Уважно прочитайте кожне з наведених нижче тверджень. Якщо Ви вважаєте, що воно правильне, чи відповідає Вашим уявленням про потрібне, підкресліть відповідь «так», якщо воно неправильне – «ні».

1. Активізація музичного сприймання найпродуктивніше відбувається на основі застосування оцінювальних підходів.

Відповідь: «так», «ні»,

2. Оволодіння виконавською майстерністю спирається на ціннісні пріоритети особистості.

Відповідь: «так», «ні»

3. Існує суперечність між накопиченим віками “золотим” фондом світової художньої культури й естетичними уподобаннями сучасної молоді.

Відповідь: «так», «ні»

4. Я можу назвати ті шедеври класичного мистецтва, що відповідають моїм індивідуальним художнім смакам.

Відповідь: «так», «ні»

5. Існує суперечність між духовно-художніми цінностями класичної музики і недооцінюванням її виховних можливостей в сучасній системі шкільної освіти.

Відповідь: «так», «ні»

6. Класична музика має бути культурним надбанням виключно суспільної еліти.

Відповідь: «так», «ні»

7. Недостатній інтерес студентів мистецьких факультетів до творчості композиторів-класиків пояснюється появою нових цінностей і пріоритетів, що широко розповсюджуються засобами масової інформації. Відповідь: «так», «ні».

8. Зниження інтересу молоді до класичного музичного мистецтва пов'язано з появою таких особистісних орієнтацій, як багатство, розкішне життя, влада, успіх, слава, перевага над іншими тощо.

Відповідь: «так», «ні»

9. Студентам, майбутнім педагогам-музикантам, не притаманна потреба в розширенні компетентності в сфері « високого» музичного мистецтва.

Відповідь: «так», «ні»

10. Чи впливає відсутність мотиваційної й оцінювальної складової на характер сприймання й виконання музики?

Відповідь: «так», «ні»

11. Я можу достатньо повно схарактеризувати стильові особливості творів, що входять до мого навчального репертуару.

Відповідь: «так», «ні»

12. Введення до навчального репертуару майбутніх педагогів-музикантів зразків популярної музики вважаю необхідним.

Відповідь: «так», «ні»

13. Студенти мистецьких факультетів мають освоювати не лише класичну музику, а й масові її жанри.

Відповідь: «так», «ні»

14. Реалізація творчого потенціалу особистості у музичному виконавстві передбачає її розвинену здатність до оцінювання мистецтва.

Відповідь: «так», «ні»

15. Пошук нових методів музичного навчання має бути спрямованим на пізнання особистого ставлення учнів до мистецтва.

Відповідь: «так», «ні»

16. Знавець і любитель класичного мистецтва, зіткнувшись з якимось зразком популярної музики, відчуває себе стороннім у цій культурі.

Відповідь: «так», «ні»

17. Осягнення цінностей світової музичної культури найефективніше відбувається у процесі естетичного переживання змісту музичного твору, що виконується.

Відповідь: «так», «ні»

18. Залучення студентів до сприймання, оцінювання й виконання творів, що належать до сучасних стилів академічного мистецтва - необхідний напрям музично-виконавської підготовки.

Відповідь: «так», «ні»

19. Вивчення авангардних творів від Б. Бартока до А. Шнітке сприяє формуванню мистецької ерудиції майбутніх педагогів-музикантів.

Відповідь: «так», «ні»

20. Сприйняття оригінальності художньої мови й нетрадиційних засобів виразності має відбуватись крізь призму особистого ставлення до образного змісту твору.

Відповідь: «так», «ні»

21. Кожна людина має знати культуру свого народу, високо цінити вироблені віками художні переваги народного мистецтва.

Відповідь: «так», «ні»

22. Для того, щоб пізнати цінності іншої культури, не потрібно знати свою культуру.

Відповідь: «так», «ні»

23. Порівняння рідної культури з іншою зумовлює краще осягнення своєї.

Відповідь: «так», «ні».

« Аксіологічно-порівняльний аналіз»*Експериментальні завдання для студентів.*

1. Схарактеризуйте Ваше оцінне ставлення до одного з творів Вашої навчальної програми.
2. Виявіть ті музично-мовні форми твору, що відтворюють зміст його художніх образів.
3. Визначіть стильові особливості творчості композитора, що відображені у музичному творі, над яким Ви зараз працюєте.
4. Схарактеризуйте Ваше оцінне ставлення до твору після аналітичного його розбору. Визначіть, у яких різновидах музично-педагогічної діяльності можна використати цей твір. Аргументуйте Вашу думку.
5. Дайте оцінку концертним виступам своїх однокурсників.
6. Проаналізуйте особливості виконавського стилю таких піаністів, як Володимир Горовіц, Любомир Мельник, Лілі Дорфман, Даріус Мажинтас, Олег Рудницький. Схарактеризуйте їхні виконавсько-стильові відмінності.
8. Назвіть своїх улюблених виконавців.

Додаток Д

«Інтерпретація як показник оцінного ставлення до музичного твору»*Експериментальні завдання для студентів:*

Завдання № 1. Самостійно створіть інтерпретацію одного з поліфонічних творів Вашої навчальної програми.

Завдання № 2. Самостійно створіть інтерпретацію однієї з сонат Д.Скарлатті (на Ваш вибір).

Завдання № 3. Самостійно створіть інтерпретацію музичного твору одного із композиторів-романтиків за Вашим вибором (Ф.Мендельсон, Ф.Шуберт, Ф.Шопен, Ф.Ліст).

Завдання № 4. Самостійно створіть інтерпретацію одного з творів К.Дебюссі.

Завдання № 5. Самостійно створіть інтерпретацію однієї з п'єс з «Дитячого альбому» сучасного українського композитора В.Сильвестрова

Завдання №6. Схарактеризуйте переваги і прорахунки кожної із створеної Вами інтерпретацій.

Завдання № 7. Оберіть твір для слухання школярами. Самостійно створіть його трактовку. Позначте орієнтовно вік слухачів.

Завдання № 8. Складіть коротку розповідь про твір для “Вступного слова” перед слуханням музики школярами. При цьому врахуйте необхідність стисло розкрити Ваше ставлення до музики, а також не забудьте попередити юних слухачів про ті моменти твору, на які вони мають насамперед звернути увагу.

«Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів»

(приклади виконання студентами експериментальних завдань)

Приклад № 1. (низький рівень сформованості художньо-аксіологічної культури студента).

Е.Гріг. «Ранок». Вступне слово вчителя перед прослуховуванням музики учнями четвертого класу :

« Зараз я вам заграю один з творів норвезького композитора Едварда Гріга - «Ранок». Музика спокійна, лірична, змальовує картину пробудження природи. Звернімо увагу на близькість музики до норвезького фольклору». (Склав студент Р.)

Коментар експерта: «Студент правильно схарактеризував образ,доречно звернув увагу на фольклор як джерело натхнення великого норвезького композитора. Проте, розповідь відзначається формальним ставленням до музики, до дітей».

Приклад № 2. (середній рівень сформованості художньо-аксіологічної культури студента).

Ф.Шопен. Прелюдія №7 (Es-dur) і Прелюдія №20 (C-dur). Вступне слово учителя перед прослуховуванням музики учнями четвертого класу:

«Учитель: “Коли я слухаю музику Шопена, завжди захоплююсь її довершеністю, красою, близькістю до польської народної творчості. А найбільше – чудовими мелодіями. Невипадково Шопена вважають одним із найкращих мелодистів в історії світової культури.

Прелюдії, які зараз я вам заграю, є контрастними за характером. Але, якщо ви уважно прослухаєте їх від початку до кінця, вас не може не вразити щирість

вираженого композитором почуття. Кожна з них – наче сторінка його сповіді, душевних переживань.

Перша прелюдія звучить як лірична розповідь, друга – неначе траурний марш, сповнений глибокої скорботи. Пісенність першої прелюдії співіснує з ритмом польського народного танцю – мазурки, а в іншій, суворій прелюдії, чутно важку розмірену ходу траурного маршу

Музика першої прелюдії тонко й виразно передає світлу замріяність настрою. Музику другої – сповнено печальних, мінорних барв.

Зверніть увагу на контрастну динаміку.

Давайте прослухаємо обидві прелюдії й спробуємо ще раз уточнити, які почуття вираже музика кожної з них”». (Склала студентка Б.)

Коментар експерта: «Студентка достатньо глибоко проаналізувала твори великого польського композитора Ф.Шопена, знайшла слова для виразної характеристики художньо-образного змісту прелюдій, підкреслила їхню емоційну контрастність. Водночас розповіді бракує вираження власного емоційного ставлення до музики. Складається враження, що студентці досить байдуже, як сподобається музика юним слухачам».

Приклад № 3. (високий рівень сформованості художньо-аксіологічної культури).

Валентин Сильвестров. «Дитяча музика». Вступне слово перед слуханням музики у четвертому класі.

«Учитель: “Прослухаємо три п’єси з циклу «Дитяча музика» В. Сильвестрова - одного з найвідоміших українських композиторів у всьому світі.

Валентин Сильвестров створив багато прекрасних творів. Шанувальники його творчості відзначають насамперед надзвичайну образність його музики. Композитор широко використовував сучасні засоби виразності, надаючи увагу ритмовому розмаїттю, своєрідності тембрової забарвленості звучання, динамічним ефектам. І все це з метою – розкрити слухачу надзвичайно багатий світ музики - мистецтва, що так тонко может відтворити переживання людини, її найглибші відчуття й емоції.

Валентин Сильвестров любив дітей і написав багато творів для них. Я зараз заграю для вас мої улюблені три п'єси з циклу «Дитяча музика». Кожна з п'єс має свою назву – «Колискова», «Сучасний танець», «Вдячність». «Колискова» особливо мені подобається за розспівність мелодії. У п'єсі «Сучасний танець» я відчуваю мотиви блюзу, його мелодики й ритму, що так виразно передають душевні переживання людини, її емоційний стан. А п'єса «Вдячність» мене особливо приваблює за те, що в ній так яскраво відчутно щирість, чистоту дитячої душі.

Я заграю твори в довільному порядку, не буду оголошувати перед виконанням їхні назви, а ви спробуйте самостійно визначити і дати відповідь: «Яка п'єса прозвучала?», «За що мені подобається ця п'єса?», «Яку з п'єс Ви хотіли б послухати ще раз »?

(Склала студентка Д.)

Коментар експерта: « Відмічу вдалий вибір студенткою-практиканткою творів для слухання молодшими школярами видатного українського композитора сучасності – Валентина Сильвестрова, в яких відтворюється близький і цікавий молодшим учням світ дитинства. Студентка образно розповідає про музику, яскраво відтворюючи при цьому й своє оцінне ставлення до неї. Відчувається, що студентці хочеться, щоб музика дітям також сподобалась. Вдалим моментом розповіді вважаю постановку питань учням. Питання мають на меті - активізацію слухацької уваги дітей, стимулювання їхньої емоційно-оцінювальної реакції».

ДОДАТОК Ж

«Оцінне ставлення до музики для дітей українських композиторів».

Питання для студентів:

1. Назвіть з наданого переліку тих композиторів, які писали музичні твори для дітей. Потрібне підкреслити:

М.Лисенко, В. Сокальський, М. Калачевський, Я. Степовий, С. Людкевич, Л. Ревуцький, М. Вілінський, Ф. Надененко, В. Барвінський, Б. Яновський, Ф.Надененко, О. Олійник.

2. Кому з композиторів належать збірки п'єс: «Бублики», «Перші кроки несміливого музиканта», «24 дитячі п'єси», «Наше сонечко грає на фортепіано», «Шість мініатюр на українські народні теми»? Підкресліть потрібне з наданого переліку: В.Барвінський, М.Лисенко, Б.Яновський, Ф.Надененко, В.Косенко, Л.Ревуцький

3. Чи можете Ви назвати твори для дітей композиторів М. Скорика, Л.Грабовського, В.Сильвестрова, Є.Бібіка, Л.Дичко, Є.Станковича? Підкресліть з наданого переліку ті стилістичні риси, які відтворені цими композиторами у музиці для дітей.

(В разі необхідності можете скористатись нижче наведеними «підказками-характеристиками»:

- прийоми сонористики, алеаторики;
- поєднання принципів узагальненої та програмної образності;
- елементи джазового стилю;
- фольклорні тенденції;
- романтична піднесеність;
- ліричні настрої).

4. Прослухайте цикл фортепіанних п'єс «Тетянчин альбом» О.Білаша. Визначіть найхарактернішу ознаку музики, яка відчувається у кожному з творів.

5. Прослухайте цикл фортепіанних п'єс українського композитора Г.Саська. Що приваблює Вас особисто в музиці Г.Саська?

6. Чому написання музики для дітей є важливою і відповідальною справою?

7. Чи пробували Ви створювати музику для дітей? Які труднощі у Вас при цьому виникали?

Додаток И**Самооцінювання показників сформованості художньо-аксіологічної культури.**

Анкета для студентів.

Оцініть себе за наступними показниками:

- високий рівень ;
- достатньо високий рівень;
- не дуже високий рівень;
- важко визначити;
- низький рівень.

1. Усвідомлюю роль художньо-аксіологічної культури в музично-виконавській діяльності.

2. Усвідомлюю роль художньо-аксіологічної культури у педагогічній діяльності.

3. У мене сформовано естетичні уявлення щодо досконалості в мистецтві.

4. Вмію порівнювати мистецькі явища, об'єктивно визначати художні переваги кожного з них.

3. Орієнтуюсь у стильових напрямках розвитку музичної культури.

5. Вмію вибрати музичні твори різних стильових напрямків для мого навчально-виконавського репертуару, які б відповідали моїм художнім уподобанням і водночас були б педагогічно доцільними.

6. Володію методом аналітико-оцінювальної експертизи музичних творів

7. Володію методом оцінювально-інтерпретаційного опрацювання музичних творів.

8. Вмію вибрати репертуар для слухання музики для школярів певного віку.

9. Вмію виявити своє емоційне ставлення в інтерпретації музики.

10. Вмію визначити ступінь розвиненості моїх виконавських умінь.

11. Оцінка мого виконання співпадає з оцінкою інших (викладача, екзаменаційної комісії, товаришів).

12.Вмію визначити, які з виконавських умінь потребують від мене особливої уваги.

13.Вмію аргументувати своє ставлення до музики різних жанрів і стилів.

14.Вмію адекватно оцінити не тільки своє виконання, а й виконання інших студентів.

15.Вмію аргументовано пояснити вибір того чи іншого характеру інтерпретації музичного твору

16.Вмію взяти до уваги художні смаки й уподобання школярів при виборі для них навчального матеріалу.

17. Вмію виявити різницю між художніми схильностями школярів різного віку.

18. Вмію дохідливо передати своє ставлення до музичного твору у вступному слові.

17.Вмію зацікавити учнів виконанням класичних музичних творів.

18.Здатен (на) встановити контакт зі слухачами підчас виконання музики.

19.Вмію внести відповідні корективи в інтерпретацію музики після апробації її перед слухачами.

20.Здатний(на) створити різні варіанти інтерпретації того самого музичного твору.

21.Володію прийомами виконавсько-вербальної дискусії.

Питання для самоперевірки студентів:

1. Чи прагнете Ви до оволодіння ціннісними підходами у процесі пізнання мистецтва?

2. Чи відчуваєте Ви потребу у збагаченні свого художньо-ціннісного тезаурусу?

3. Чи вважаєте Ви необхідною складовою професійної діяльності здатність до реалізації ціннісно-виховного потенціалу мистецтва?

4. Чи звертаєте Ви увагу при виборі навчального виконавського репертуару на своє художньо-емоційне ставлення до творів?

- 5 Чи подобаються Вам твори з Вашого навчального репертуару?,
6. В чому Ви вбачаєте художні достоїнства виконуваних Вами твору?
7. Чи впливає сформованість Вашої художньо-аксіологічної культури на удосконалення Ваших виконавських умінь?
8. Чи сприятиме розвинена художньо-аксіологічна культура кращому виконанню Ваших професійно-педагогічних функцій?
9. Чи відчуваєте Ви інтерес до оцінювальної діяльності в галузі мистецтва?
10. Чи допомагає Вам здатність до адекватного оцінювання явищ мистецтва у налагодженні творчого контакту з учнями?
11. Чи достатньо вільно Ви орієнтуєтесь у стильових напрямках розвитку мистецтва?
12. Чи легко Ви можете визначити жанр музичного твору?
13. Чи є у Вашому виконавському репертуарі твори різних стилів і жанрів?
14. Чи достатньо Ви обізнані у музичній спадщині композиторів, творчість яких належить до різних стилів?
15. Яких знань Вам бракує, щоб визначити стильову специфіку музичного твору?
16. Наскільки Ви володієте методом аналізу музичного твору?
17. Які особливості аналітично-оцінювальної експертизи Ви використовуєте при інтерпретаційному опрацюванні музичного твору?
18. Чи допомагає Вам аналітичне осмислення твору в створенні його інтерпретації?
19. Які труднощі виникають у Вас у процесі виконання творів перед шкільною аудиторією?
20. Чи зважаєте Ви на художньо-смакові уподобання учнів у процесі вибору шкільного репертуару?

Тематичний план елективного курсу
«Основи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх
учителів музичного мистецтва»

Модуль – 2		Кількість кредитів – 1,5				
		Загальна кількість годин – 45				
		Усього	Частини			
			Когнітивно-інформативна	Навчально-практична		Творчо-стимулювальна
	лекції	семінари	практичні	сам. роб.		
Модуль 1. Теоретико-методологічні засади художньо-аксіологічної культури.						
№	Теми					
I	Художньо-аксіологічна культура як необхідна складова готовності вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності	7	3	1	1	2
II	Мистецько-ціннісні орієнтації особистості в контексті аксіології	8	3	2	1	2
III	Сутність, зміст та структурні компоненти художньо-аксіологічної	6	2	1	2	1

	культури учителя музичного мистецтва					
	Разом за модулем 1.	21	8	4	4	5
Модуль 2.Музично-виконавські та музично-виховні орієнтири художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.						
IV	Мотиваційно-пізнавальна та аналітико-аргументувальна, спрямованість художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.	10	2	2	3	3
V	Інтерпретаційно-творчий та комунікативно-трансляційний компоненти художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.	6	1	1	2	2
VI	Самооцінювання музично-виконавської та музично-виховної діяльності – важлива передумова становлення професійної майстерності вчителя музичного мистецтва	7	2	2	2	2
	Разом за модулем 2.	24	5	5	7	7
Усього годин		45	10	9	13	13

Модуль 1. Теоретико-методологічні засади художньо-аксіологічної культури.

Тема І. Функції художньо-аксіологічної культури у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Лекція №1. Художньо-аксіологічна культура як необхідна професійна якість учителя музичного мистецтва.

План:

1. Методологічні засади оцінювальної діяльності у музичному виконавстві:
 - проблема інтерпретації в естетиці та музикознавстві;
 - психологічний аналіз інтерпретаційної діяльності;
 - специфіка інтерпретації музики для дітей.
2. Сутність категорій «культура», «аксіологія», «художня діяльність»:
 - «культура» як соціальне і як особистісне поняття;
 - «аксіологія» у вимірах мистецтва;
 - ціннісні аспекти художньо-творчої діяльності.
3. Роль художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва у професійній діяльності:
 - художньо-аксіологічна культура і виконавська інтерпретація музики;
 - художньо-аксіологічна культура і виконання музики перед юними слухачами.
4. Структура художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва:
 - мотиваційно-пізнавальний компонент як цілеспрямованість учителя на оволодіння ціннісними орієнтирами мистецької діяльності;
 - аналітико-аргументувальний компонент як здатність до всебічного аналізу й аргументованої оцінки музичних творів;
 - інтерпретаційно-творчий компонент як здатність до яскравого виявлення індивідуального ставлення до музики у процесі її інтерпретації;
 - комунікативно-трансляційний компонент як здатність повноцінно донести достоїнства та художні переваги музичного твору до слухачів;
 - рефлексивно-результативний компонент як здатність до об'єктивної

самооцінки результатів власної мистецької і педагогічної діяльності.

Семінарське заняття №1.

Творча дискусія на тему: «Роль і значення художньо-аксіологічної культури у моїй майбутній професійній діяльності».

Питання для обговорення:

1. Загальнофілософські та естетичні проблеми ціннісного досягнення мистецьких явищ.

2. Цінності художньої культури в контексті психології.

3. Аксіологічні аспекти педагогічної діяльності.

4. Схарактеризуйте функції художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.

5. Схарактеризуйте функції художньо-аксіологічної культури у музичному виконавстві.

Практичне заняття № 1.

1. Захист підготовлених рефератів з проблем художньо-аксіологічної культури.

2. Обмін враженнями від виконавської майстерності В.Горовіца, М.Грінберг, Є.Кісіна, О. Козаренка, Д.Мацуєва.

Самостійна робота студентів.

1. Прослухати в запису виступи відомих піаністів (3-4 на вибір), проаналізувати й оцінити художню якість їхнього виконання, письмово викласти свої враження.

2. Дати визначення змісту категорії «художньо-аксіологічна культура», користуючись матеріалами лекцій, довідковою літературою, науковими роботами з естетики, мистецтвознавства, педагогіки, психології, Інтернет-інформації. Заповнити нижченаведена таблиця:

ХУДОЖНЬО-АКСІОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА	
Визначення поняття	
Джерело, з якого взято визначення	
Автор визначення, моє оцінювання точності визначення	

ТЕМА II. Аксиологія як філософська основа пізнавальних процесів у художній культурі.

Лекція №2. Оцінювання та тлумачення явищ мистецтва в контексті аксиології.

План:

1. Генезис аксиології як теорії цінностей.
2. Визначальна роль художньо-ціннісних орієнтирів в активізації навчання.
3. Аксиологічні підходи як засіб всебічного пізнання і творчого впровадження цінностей мистецтва у виконавській та педагогічній діяльності.

Семінарське заняття №2.

Бесіда евристичного характеру.

Питання для обговорення:

1. Аксиологічні виміри встановлення художньо-творчого контакту учителя музичного мистецтва з вихованцями.
2. Відмінність категорій: «інтерпретація», «пояснення», «аргументація»
3. Специфіка ціннісного аналізу музичних творів.

Практичне заняття № 2.

1. Захист самостійно підготовлених рефератів з питань художньо-аксіологічної культури.

2. Аналіз та оцінювання відкритих уроків з дисципліни «Основний музичний інструмент» (фортепіано).

Самостійна робота студентів.

1. Виокремити та схарактеризувати застосування оцінювальних підходів:

а) у практиці підготовки студентів;

б) у шкільній музично-виховній роботі

2. Прослухати академічний концерт студентів факультету. Підготувати рецензію на виконання 2-3 студентів.

Тема III. Роль самооцінювання у досягненні високого рівня сформованості художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Лекція №3. Роль самооцінювання у досягненні високого рівня сформованості художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

План:

1. Сутність та зміст категорій: «рефлексія», «самооцінка», «самовизначення».

2. Функції рефлексії, самооцінки, самовизначення у формуванні художньо-аксіологічної культури.

3. Рефлексивне досягнення результатів виконавської та педагогічної діяльності – шлях до оволодіння професійною майстерністю.

Семінарське заняття №3.

Діалогічні методи обговорення.

Питання для обговорення:

1. Чому об'єктивна самооцінка сприяє формуванню художньо-аксіологічної культури?

2. Як слід розуміти поняття «самовизначення»?

3. Приклади з практичної діяльності щодо ролі самооцінювання.

Практичне заняття № 3.

1. Рольова гра «Аналітико-оцінювальна експертиза музичних творів та їхнього втілення в інтерпретації»

Самостійна робота студентів.

1. Проаналізувати відеозапис свого виконання твору з навчального репертуару. Оцінити достоїнства і вади інтерпретаційного тлумачення художніх образів музики.

2. Підготувати есе: «Яким я уявляю вчителя-професіонала».

Модуль 2. Художньо-аксіологічна культура як основа виконавської майстерності.

Тема IV. Інтерпретаційно-творчий та комунікативно-трансляційний компоненти художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.

Лекція № 4. Сутність, зміст та функції інтерпретаційно-творчого та комунікативно-трансляційного компонентів художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.

План:

1. Творчі засади інтерпретаційного тлумачення музичних творів.
2. Музично-виконавська та художньо-педагогічна інтерпретація: спільне й відмінне.
3. Інтерпретаційна імпровізація в процесі виступу. Як привернути увагу слухачів до сприйняття музики?

Семінарське заняття №4.

«Круглий стіл».

Питання для обговорення:

1. Оцінно-творча природа музично-виконавської інтерпретації
2. Роль комунікативно-трансляційного компоненту художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.

3.Цінності музично-виховного процесу.

Практичне заняття №4.

1. Аналітико-оцінювальна експертиза творчості сучасних композиторів Л.Дичко, В.Сильвестрова, М.Скорика та обговорення її результатів.

Самостійна робота студентів.

1. Відібрати кращі, на думку студентів, твори для дітей композиторів Ж.Колодуб, В.Сильвестрова, М.Скорика.

2. Створити інтерпретацію вибраних творів –музично-виконавську й художньо-педагогічну.

Тема V. Значення комунікативної діяльності у формуванні художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Лекція № 5. Значення комунікативної діяльності у формуванні художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

План:

- 1.Комунікативні засади оцінювання мистецьких явищ.
- 2.Колективне обговорення музичних творів як метод музичного виховання школярів.
3. Змістова сутність категорії «художній контакт». Роль художнього контакту в коригуванні художньо-смакових уподобань учнів різних вікових категорій.
- 4.Вплив комунікативної культури вчителя музичного мистецтва на результати художнього оцінювання школярів.

Семінарське заняття №5.

Творча дискусія.

Питання для обговорення:

1. Значення комунікативності у формуванні художньо-аксіологічної

культури.

2. Особливості встановлення художньо-творчого контакту зі слухачами під час концертного виступу.

3. Вплив художньо-аксіологічної культури на встановлення художньо-оцінювального контакту зі школярами.

4. Емоційність виконання і художньо-аксіологічна культура виконавця: проблеми взаємовпливу й коригування.

Практичне заняття № 5.

1. Впровадження ігрових ситуацій, вправ на розвиток здатності студентів до художньо-творчого контактування в процесі художньо-оцінювальної діяльності.

Самостійна робота студентів.

1. Розробити рекомендації щодо подолання психологічних бар'єрів в оцінюванні музики різних жанрів між учителем і школярами. Навести приклади практичної роботи в цьому напрямку. Розробити різновиди застосування методів і прийомів встановлення художньо-оцінювального контакту між вчителем і учнями. Здійснити аналіз можливих непорозумінь в оцінюванні учителем і учнями явищ мистецтва. Навести й проаналізувати власний досвід у цьому напрямку.

Тема VI. Самооцінювання музично-виконавської та музично-виховної діяльності – важлива передумова становлення професійної майстерності вчителя музичного мистецтва.

Лекція № 6. Самооцінювання музично-виконавської та музично-виховної діяльності – важлива передумова становлення професійної майстерності вчителя музичного мистецтва.

План:

1. Сутність та зміст категорії «самооцінювання».

2. Методологічні засади проблеми самооцінювання:

- філософські підходи до проблеми самооцінювання;
- психологічні виміри самооцінювання;
- педагогічні аспекти самооцінювання;

3.Значення самооцінювання для ефективного формування художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Семінарське заняття № 6.

Проведення диспуту з питань самооцінювання.

Питання для обговорення:

1.Герменевтичний, культурологічний, професійно-діяльнісний, компетентнісний та системний методологічні підходи, їхня роль у формуванні художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.

2.Значення самооцінювання для удосконалення професійної майстерності в галузі виконавства та педагогічної діяльності.

3.Методи і прийоми самооцінювання: аналітичне осмислення педагогічна аргументація, створення ситуацій «Я очима Інших».

Практичне заняття № 6.

Проведення тренінгового заняття «Як адекватно оцінити себе»

Самостійна робота студентів.

1. Виконання завдання: «Скласти план індивідуального формування художньо-аксіологічної культури на основі результатів самооцінювання».

2. Ведення щоденника «Облік та самооцінювання щоденної роботи з фортепіанних занять»

Теми рефератів.

1.Художньо-аксіологічна культура як необхідна складова готовності до виконавської та музично-виховної діяльності.

2.Аксіологія в контексті філософської науки.

3.Психологічні основи художньо-оцінювальної діяльності.

4.Культура оцінювання явищ в мистецтві.

5. Принципи вільного вибору, мобільності, емоційної відкритості, доказовості як концептуальне ядро формування художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.

6. Метод художньо-оцінювальної експерти та його застосування у процесі художнього пізнання

7. Діагностична, коректувально-виховна та конструктивно-проектувальна функції художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва

8. Педагогічні умови формування художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

9. Сутність, зміст та структурні компоненти художньо-аксіологічної культури вчителя музичного мистецтва.

10. Активізація художньо-порівняльного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва на основі спонукання їх до стильових та образних зіставлень в галузі композиторської і виконавської творчості.

ДОДАТОК Л**Аналітико-оцінювальна експертиза.**

Питання для студентів:

1. Яку роль відіграє метод аналітико-оцінювальної експертизи в осягненні Вами музичних творів?

2. Чи допомагає застосування методу аналітико-оцінювальної експертизи в розкритті образної сутності художнього змісту твору?

3. Які переваги містить метод аналітико-оцінювальної експертизи?

4. Як часто Ви застосовуєте метод аналітико-оцінювальної експертизи?

5. Чи потрібно музиканту-виконавцю застосовувати метод аналітико-оцінювальної експертизи при опрацюванні твору?

5. Чи допомагає метод аналітико-оцінювальної експертизи у вирішенні педагогічних завдань?

6. Наскільки важливо вчителю музичного мистецтва володіння методом аналітико-оцінювальної експертизи?

Додаток М

НАУКОВІ ПРАЦІ ЗДОБУВАЧА,
В ЯКИХ ОПУБЛІКОВАНО ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЇ*Статті у фахових виданнях України*

2. Ху Тінтін. Художньо-аксіологічна культура вчителя мистецтва як предмет дослідження/ *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 27. С.106-111.
URL : <https://sj.npu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/362>
3. Ху Тінтін. Етапи формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 23 (179) (Серія: Педагогічні науки) /Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. С. 129-133/
URL:<https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk>
4. Ху Тінтін. Педагогічні умови формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки*., Серія: Педагогічні науки. Випуск 4. / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород – Кропивницький: Видавництво «Код», 2023. С. 133 -137.
URL:<https://sites.google.com/uica.education/nayka/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B8-4/4-27?authuser=0>

Статті у зарубіжних виданнях

5. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, Zhang Shengwen, **Hu Tingting**. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. Revista on line de Politica e Gestao Educacional, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V25iesp.3.15592>. URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456>
<https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15592>
(Web of Science)

Матеріали конференцій

6. Ху Тінтін. Теоретичні засади формування художньо-аксіологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва / Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 90-91.
7. Ху Тінтін, Падалка Г. М. До проблеми формування художньо-аксіологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва / Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» м. Кропивницький 11 квітня 2023 р. Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. 199 с.
8. Ху Тінтін. Аналітико-оцінювальна експертиза як метод формування художньо-аксіологічної культури майбутніх педагогів-музикантів / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи. Київ, 2022. С.75-79. URL:[https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37270/Mystetsk a%20osvita%20v%20onlain-prostori.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37270/Mystetsk%20osvita%20v%20onlain-prostori.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

	Назва конференції, симпозиуму, семінару	Місце і дата проведення	Форма участі
1	I Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті»	м. Київ, 8 лютого 2021р.	тези
2	I Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи.	Київ, 2022.	тези
3	I Міжнародна науково-практична конференція «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги»	м. Кропивницький 11 квітня 2023 р.	тези
4	III Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття»	м.Мукачево, 22-23 квітня 2020 р	доповідь
5	Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької	м.Київ, 1 грудня 2021 р.	доповідь
6	Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти»	м. Київ, 26 березня 2020 р.	доповідь
7	Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика естетичного виховання у закладах освіти» до 100-річчя заснування Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та з нагоди 90-річчя відомого українського педагога, вченого, організатора естетичного виховання молоді, професора Сергія Гавриловича Мельничука	м.Кропивницький, 21 травня 2021 р.	доповідь

