

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛУ ШУО

УДК: 373.018.54.015.31:78](045)

ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ ДМШ

01 – освіта/педагогіка

014 – Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____Лу Шуо

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії та спортивних дисциплін **Ткаченко Ірина Олександрівна**

Суми – 2025

АНОТАЦІЯ

Лу Шуо. Розвиток музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 – освіта/педагогіка, зі спеціальності 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво). – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2025.

У дисертації представлено результати дослідження процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.

У роботі запропоновано інтерпретацію змісту понять «розвиток», «культура», «музична культура», «музично-естетична культура», «музичне сприйняття», «творчість». З'ясовано, що на сучасному етапі додаткова музична освіта володіє значними ресурсами щодо вирішення виховних та освітніх завдань підростаючого покоління, зокрема проблем гармонійного, різнобічного розвитку особистості, залучення дітей та підлітків до традиційних цінностей вітчизняної та світової культурної спадщини. У цьому контексті дитячі музичні школи та дитячі школи мистецтв, як найважливіші ланки позашкільної освіти, прагнуть забезпечити якомога повніший розвиток особистості, в тому числі музично-естетичний, вільний вибір дітьми видів художньо-творчої діяльності та різноманітність пропонувананих форм, методів та практик.

З метою уникнення наукових розбіжностей щодо тлумачення ключового поняття, в роботі запропоновано його авторське визначення. *Музично-естетична культура школяра – це ціннісне, цілісне утворення, що включає: цілеспрямоване музично-естетичне сприйняття, вмотивований музичний смак, музичну грамотність, вироблену в процесі застосування спеціальних музичних способів і прийомів, музикальність як результат музичної діяльності.*

Розроблено структуру музично-естетичної культури учнів дитячої музичної школи у єдності мотиваційно-цільового, змістовного, операційного компонентів. Визначено, що *мотиваційно-цільовий компонент* визначається естетичними потребами та інтересами особистості, які проявляються в її інтересі

до естетичних цінностей, у здатності здійснювати діяльність відповідно до законів краси. Естетичний інтерес виявляється в специфічному ставленні людини до навколишнього світу, що виявляється в активній спрямованості суб'єкта на естетичний об'єкт і в різних видах творчої діяльності залежно від соціально-естетичного досвіду. *Змістовний компонент* проявляється через естетичний досвід, інтелектуальний розвиток, естетичні погляди та уявлення. Виявлено, що естетичний розвиток особистості залежить від її мистецької освіти, широти інтересів у сфері мистецтва, глибини розуміння та розвиненості здатності адекватно оцінювати мистецькі твори. *Операційний компонент* пов'язаний із музично-естетичним сприйняттям і музикальністю, здатністю емоційно занурюватися в уявний світ мистецтва та вести з ним діалог, здатністю до трансценденції, естетичного сприйняття та естетичної насолоди; уміннями систематизувати й узагальнювати раніше засвоєні знання та способи дій; уміннями, пов'язаними з пошуком оригінального (нестандартного) рішення; діями зі створення нового.

Доведено, що процес розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи забезпечують наступні принципи: культурологічної інтеграції, результативності, забезпечення єдності чуттєвого та раціонального пізнання, активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва, створення художньо-творчого середовища, позитивності, культурно-естетичного діалогу. Принцип *культурної інтеграції* має багатовекторне значення для процесу формування естетичної культури школярів. Він стосується змісту процесу і диктує вимогу враховувати всі необхідні шляхи набуття естетичної культури в контексті інтеграції музичного мистецтва та додаткової музичної освіти, поєднуючи завдання освіти, виховання та розвитку в цілісному педагогічному процесі. Принцип *результативності* процесу розвитку музично-естетичної культури вимагає забезпечення позитивного результату в педагогічному процесі, який відповідає основним характеристикам естетичної культури учня, що трактується як здатність сприймати, відчувати (переживати), розуміти і створювати естетичний образ. Принцип *забезпечення єдності*

чуттєвого та раціонального пізнання ґрунтується на припущенні, що образно-естетичне відображення дійсності, яке є основою формування естетичної культури, базується на зв'язку абстрактного мислення з практикою чуттєвого досвіду і забезпечує процес роботи з естетичними образами, що несуть смислове навантаження. Цей принцип ґрунтується на одному з ключових положень теорії когнітивного розвитку про те, що когнітивний розвиток передбачає інтеріоризацію (засвоєння) і перетворення зовнішніх суспільних відносин. Принцип *активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва* ґрунтується на положенні про духовно-практичний характер художньо-естетичної діяльності людини. Згідно з цим положенням, творче ставлення до світу передбачає наявність у людини навичок і вмінь втілювати результати естетичної суб'єктивізації в певних матеріалах. В основі принципу *створення художньо-творчого середовища* в закладі додаткової музичної освіти лежить естетична установка на те, що проблема творчості, її сутності та реалізації вирішується в певному соціальному контексті і конкретних умовах. У випадку з додатковою музичною освітою, для дітей шкільного віку таким соціальним контекстом є сприятливе для творчості художнє середовище в дитячій музичній школі. Принцип *позитивності* ґрунтується на положеннях особистісно-орієнтованого підходу до освіти, який обґрунтовує діалог як основний метод педагогічної взаємодії. У нашому дослідженні педагогічний діалог набуває характеру культурно-естетичного діалогу і є інтерсуб'єктивним обміном знаннями, почуттями і переживаннями, способами художньо-естетичної діяльності, естетичними смислами, тобто естетичним досвідом.

Доведено, що до методів, необхідних для ефективного процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ належать: загальнопедагогічні; спеціальні; додаткові. Загальнопедагогічні методи: *словесний метод* слугує лише підтримкою, доповненням, на індивідуальних заняттях найчастіше використовується для створення образно-психологічного настрою перед виконанням. *Евристичний метод* – це система правил, що регламентують підготовку навчального матеріалу та проведення евристичної

бесіди з розв'язанням пізнавальних проблем, що ґрунтується на принципах навчання. *Репродуктивний метод* належить до традиційного типу організаційної культури – історично першого типу навчання, здійснюваного за формулою «роби як я» і пов'язаного з репродукцією, відтворенням зразків поведінки. Особливість *дослідницького методу* полягає в поступовому переході від імітації наукового дослідження до справді наукового або науково-практичного дослідження. *Наочний метод* трансформується у візуально-слуховий і використовується в роботі з навчальними посібниками для збагачення слухового сприйняття, а також для ознайомлення учнів з концертними записами різних виконавців. *Метод навмисної помилки* використовується з метою перевірки рівня уваги учня та розвитку критичного мислення. Мета *методу «лінії горизонту»* – довести до учнів тезу про неосяжність людського пізнання: прищепити їм думку про те, що неможна зупинятися на вже досягнутому.

Спеціальні методи музичного виховання. *Метод спостереження за музикою, а не навчання їй.* Спостереження музики призводить насамперед до загострення слухових вражень і, як наслідок, до збагачення нашого життєвого досвіду і наших знань про світ через слух. Суть методу *співпереживання музики* ґрунтується на тому, що естетичне сприйняття життєвих явищ завжди індивідуальне і вибіркоче. Воно базується на емоційному відгуку на красу. Для того, щоб навчання носило розвиваючий характер, вчитель повинен використовувати узагальнені способи дій, які є основою конкретних методичних прийомів. Основна мета *методу художнього музичного узагальнення* полягає в активізації музичного і життєвого досвіду учня, музичних знань і вмінь, які необхідні для подальшого засвоєння суті обговорюваної теми. *Метод роздумів про музику* полягає в тому, щоб вирішення нових питань відбувалося у формі коротких бесід між учителем і учнями. *Метод емоційної драматургії* вимагає від учителя вміння співвіднести план уроку, що пропонується у програмі, з конкретними умовами навчання, намітити його певну «емоційну драматургію», пов'язану з різними видами музичної діяльності. *Метод інтонаційно-стильового розуміння музики та моделювання художньо-творчого процесу* має,

по-перше, забезпечувати репрезентацію різних пластів музичної культури у змісті уроків в інтонаційно-образних зіставленнях епохальних, національних, індивідуальних стилів; по-друге, сприяти виявленню традицій і новаторства, виявленню спадкоємності у розвитку мистецтва від нових внесків у художню сферу; по-третє, у сукупності методів і прийомів, формувати цілісність сприйняття музики учнем, охоплюючи різні аспекти музично-інтонаційного та слухового досвіду. *Метод моделювання художньо-творчого процесу* спрямований на розвиток творчого потенціалу дитини, реалізацію самостійного творчого вибору, коли учень, спираючись на музичний досвід та уяву, фантазію, інтонацію, сам складає, трансформує, відбирає, створює, інтерпретує. Сутність *методу контрастного порівняння* полягає у порівнянні контрастних творів одного жанру, п'єс з однаковими назвами, контрастних творів у межах одного настрою (визначення відтінків), інтонацій музики і мови, різних інтерпретацій одного твору. *Метод парного сприйняття* полягає в тому, що до кожного складного для слухання класичного твору підбирається проста музична п'єса з близьким настроєм, з дітьми ретельно розбирається її зміст, і коли вони усвідомлять настрій п'єси, лише тоді пропонується для прослуховування «серйозний» твір. Застосування *методу імпровізації* розширює кругозір учня і дає йому альтернативу для подальшого музичного розвитку. *Метод створення композицій* спрямований на поєднання різних форм спілкування учнів з музикою у виконанні одного твору. *Метод художнього контексту* спрямований на розвиток музичної культури учнів шляхом «виходу» за межі музики (звернення до суміжних видів мистецтва, історії, навколишнього середовища, певних життєвих ситуацій тощо).

Додаткові методи. *Метод перехресного прослуховування* – за своїм змістом цей метод схожий на метод парного сприйняття, з тією різницею, що вчитель зосереджується не на поєднанні простого і складного музичного матеріалу, а на поєднанні улюбленої музики учня, яку він слухає свідомо і щодня, з музикою, що виконується на уроці. Мета *методу музичної доступності* полягає в тому, щоб донести класичну музику до слабо мотивованих учнів, які,

як правило, мало цікавляться музичним мистецтвом. *Метод музичного супроводу* є різновидом методу імпровізації. Якщо учень має базові навички імпровізації або хоча б знає кілька акордів та їх послідовності, можна запропонувати йому в якості додаткової вправи придумати власний музичний супровід до будь-якого відеоряду на уроці. *Метод інтеграції в музичне середовище* допомагає учневі активно вивчати музику, до якої він має особливий інтерес. Мета *методу музичної актуалізації* полягає в тому, щоб спонукати учня до відкриття спадкоємності музичного мистецтва, в даному випадку через аналіз історії музики.

Визначено педагогічні умови, які покликані сприяти ефективному процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ: мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта; застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ; застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ.

Обрання першої педагогічної умови пов'язане з усвідомленням того факту, що мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта викликає інтерес до досліджуваного феномену, музично-естетична культура набуває позитивного значення для учнів, викликає потребу в оволодінні цією характеристикою.

Друга педагогічна умова базується на тому, що уміле використання не тільки традиційних, перевірених методів, а й нових, цікавих форм організації уроків та музичної діяльності є потужним стимулом для пробудження пізнавальної активності дітей та підвищення їхнього інтересу до навчання в цілому. Їх систематичне використання підвищує мотивацію до навчання та учіння, розширює діапазон специфічних знань у музичній галузі та вдосконалює необхідні практичні навички.

Створення ситуації успіху в нашому дослідженні – це спеціально організована, цілеспрямована та продумана стратегія і тактика педагога, поєднання необхідних засобів, які дають можливість учням відчувати радість від

своєї праці, щастя від своїх навчальних досягнень, пробуджують почуття власної гідності. Це стає джерелом внутрішньої сили школяра, яке створює енергію для подолання труднощів і бажання вчитися, стає сильною мотивацією для активної роботи і сприяє розвитку гідності учня.

У процесі реалізації означених педагогічних умов було використано: *форми*: курс «Світ музики»; music-art-проекти; творчі дебати; музично-історичні реконструкції; музичні брейн-ринги; квести; *засоби*: технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план курсу «Світ музики», ведення «Зошиту успіху».

Розроблено схематичну модель означеного процесу, яка включає блоки (цільовий, методологічний, організаційно-процесуальний, результативний); принципи, компоненти та критерії досліджуваного об'єкту, педагогічні умови, методи, форми та засоби реалізації, спрямовані на досягнення поставленої мети та взаємозв'язки між ними.

Експериментальне дослідження розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи здійснювалося в умовах констатувального та формувального експериментів. Для проведення констатувального експерименту з використанням методу теоретичного моделювання було розроблено критеріальний апарат, що складається з наступних критеріїв та показників: *вольовий* (розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості; наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань; прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури); *пізнавальний* (знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва; інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; участь в художньо-творчій діяльності); *конативний* (емоційний відгук на естетичні сторони життя, мистецтво; естетична емпатія; розвиненість основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб)). Визначено рівні розвитку музично-естетичної культури

школярів: високий (креативний); достатній (репродуктивно-активний); середній (пошуковий); низький (наслідувальний).

Введення в навчально-виховний процес ДМШ формувального експерименту, з подальшою кількісною та якісною обробкою його результатів дали змогу підтвердити ефективність запропонованої експериментальної методики з розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.

Отже, вперше в українській педагогічній науці здійснено цілісне дослідження розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, а саме: виявлено стан розробленості досліджуваної проблеми; розроблено структуру музично-естетичної культури у єдності мотиваційно-цільового, змістовного, операційного компонентів; обґрунтовано методику формування досліджуваного цілісного утворення у складі принципів, методів, педагогічних умов, форм та засобів. Здійснена експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.

Ключові слова: розвиток, культура, музична культура, музично-естетична культура, музичне сприйняття, творчість, учні дитячої музичної школи, заклади позашкільної музичної освіти.

Список публікацій здобувача

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Lu Suo. Pedagogical conditions for the development of pupils' musical and aesthetic culture. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №5(39). С. 18–29.
2. Lu Suo. Principles of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №4(38). С. 27–35.
3. Lu Suo. Application of interactive forms and methods in the process of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions

of children's music school. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №5(33). С. 961–969.

Стаття у закордонному виданні

4. Lu Suo. Musical and aesthetic education: content and essence of basic concepts. *Modern engineering and innovative technologies*. Issue 31 / Part 3. P. 71–75.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Лу Шуо. Місце та роль музичного мистецтва у процесі розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ. *Стан, проблеми та перспективи розвитку науки, освіти та технологій: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Ізмаїл, 20 лютого 2024 р.)*. Ізмаїл, 2024. С. 26–28.
6. Lu Suo. Structural components of musical and aesthetic culture of school children. *Scientific Collection «InterConf», (190): with the Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation» (February 26-28, 2024; Oslo, Norway)*. Oslo, 2024. P. 51–57.
7. Lu Suo. Special methods of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти: збірник тез доповідей V міжнародної науково-практичної конференції (Умань, 2024 р.)*. Умань, 2024. С. 106–111.

ABSTRACT

Lu Suo. Development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in children's music schools conditions. – Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in knowledge 01 – Education/Pedagogy, specialty 014 – Secondary Education (Musical Arts). – Sumy A.S. Makarenko state pedagogical university, Sumy, 2025.

The dissertation presents the results of a study on the process of developing the musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of a children's music school.

The work proposes an interpretation of the concepts of «development», «culture», «musical culture», musical-aesthetic culture», «musical perception» and «creativity». It is clarified that at the present stage, additional music education has significant resources for solving educational tasks of the younger generation, particularly in terms of harmonious, versatile personality development, involving children and adolescents in the traditional values of national and world cultural heritage. In this context, children's music schools and children's art schools, as the most important components of extracurricular education, seek to ensure the fullest possible development of personality, including musical-aesthetic, free choice by children of types of artistic-creative activity, and diversity of offered forms, methods, and practices.

To avoid scientific discrepancies regarding the interpretation of the key concept, the work proposes its authorial definition. *The musical-aesthetic culture of a schoolchild is a valuable, integral formation that includes: purposeful musical-aesthetic perception, motivated musical taste, musical literacy developed through the application of special musical methods and techniques, and musicality as a result of musical activity.*

The structure of the musical-aesthetic culture of students in a children's music school has been developed, integrating motivational-goal, content, and operational components. It is determined that the *motivational-goal component* is defined by the aesthetic needs and interests of the individual, manifested in their interest in aesthetic values and the ability to engage in activity according to the laws of beauty. Aesthetic interest is revealed in the specific attitude of the individual to the surrounding world, manifested in the active focus of the subject on the aesthetic object and in various forms of creative activity depending on socio-aesthetic experience.

The *content component* is manifested through aesthetic experience, intellectual development, aesthetic views, and perceptions. It is found that the aesthetic

development of the individual depends on their artistic education, breadth of interests in the field of art, depth of understanding, and the development of the ability to adequately evaluate artistic works.

The *operational component* is related to musical-aesthetic perception and musicality, the ability to emotionally immerse oneself in the imaginary world of art and engage in dialogue with it, the ability for transcendence, aesthetic perception, and aesthetic enjoyment; the ability to systematize and generalize previously acquired knowledge and methods of action; skills associated with finding original (non-standard) solutions; actions involving the creation of something new.

It has been demonstrated that the process of developing the musical-aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of a children's music school is ensured by the following principles: cultural integration, effectiveness, ensuring the unity of sensory and rational cognition, activation of the child's creative attitude towards reality and art, creation of an artistic-creative environment, positivity, and cultural-aesthetic dialogue. The principle of *cultural integration* has multidirectional significance for the process of forming the aesthetic culture of schoolchildren. It relates to the content of the process and dictates the requirement to consider all necessary ways of acquiring aesthetic culture in the context of integrating musical art and additional music education, combining the tasks of education, upbringing, and development in a holistic pedagogical process. The principle of *effectiveness* of the process of developing musical-aesthetic culture demands ensuring a positive result in the pedagogical process, which corresponds to the main characteristics of the student's aesthetic culture, interpreted as the ability to perceive, feel (experience), understand, and create aesthetic images. The principle of *ensuring the unity of sensory and rational cognition* is based on the assumption that the imaginative-aesthetic reflection of reality, which is the basis for forming aesthetic culture, is based on the connection of abstract thinking with the practice of sensory experience and ensures the process of working with aesthetic images that carry meaningful content. This principle is based on one of the key tenets of cognitive development theory that cognitive development involves the internalization (internal adoption) and transformation of external social relations. The

principle of *activating the child's creative attitude towards reality and art* is based on the premise of the spiritual-practical nature of human artistic-aesthetic activity. According to this premise, a creative attitude towards the world implies the presence of skills and abilities in a person to embody the results of aesthetic subjectivity in certain materials. The principle of creating an artistic-creative environment in an institution of additional music education is based on the aesthetic orientation that the problem of creativity, its essence, and realization are solved in a specific social context and under specific conditions. In the case of additional music education, for school-aged children, such a social context is a conducive artistic environment in a children's music school. The principle of *positivity* is based on the principles of a person-centered approach to education, which justifies dialogue as the primary method of pedagogical interaction. In our research, pedagogical dialogue takes on the character of a cultural-aesthetic dialogue and is an intersubjective exchange of knowledge, feelings, experiences, methods of artistic-aesthetic activity, aesthetic meanings, i.e., aesthetic experience.

It has been proven that among the methods necessary for the effective process of developing the musical-aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of a children's music school are: general pedagogical methods, special methods, and additional methods.

General pedagogical methods: Verbal method serves mainly as support and supplementation, most often used in individual lessons to create an imaginative-psychological mood before performance. Heuristic method is a system of rules regulating the preparation of educational material and conducting heuristic discussions aimed at solving cognitive problems, based on the principles of teaching. Reproductive method belongs to the traditional type of organizational culture – historically the first type of teaching, carried out according to the formula «do as I do» and associated with reproduction, replication of behavioral patterns. The peculiarity of the research method lies in the gradual transition from imitation of scientific research to truly scientific or scientific-practical research. Visual method is transformed into visual-auditory and is used in working with textbooks to enrich auditory perception, as well as to familiarize

students with concert recordings of various performers. The method of deliberate mistake is used to test the student's level of attention and develop critical thinking. The goal of the «horizon line» method is to convey to students the thesis of the unattainability of human knowledge: to instill in them the idea that one cannot stop at what has already been achieved.

Special methods of musical education include: method of observing music, rather than teaching it. Observing music primarily leads to sharpening auditory impressions and, as a result, enriching our life experience and knowledge of the world through hearing. The essence of the method of empathizing with music is based on the fact that aesthetic perception of life phenomena is always individual and selective. It is based on an emotional response to beauty. For teaching to be developmental, the teacher must use generalized methods of action, which form the basis of specific methodological techniques. The main goal of the method of artistic musical generalization is to activate the student's musical and life experience, musical knowledge, and skills necessary for further mastering the essence of the discussed topic. Method of reflection on music involves resolving new questions through short discussions between the teacher and students. Method of emotional dramaturgy requires the teacher to correlate the lesson plan proposed in the program with the specific conditions of teaching, outlining its specific «emotional dramaturgy» related to various types of musical activities. The method of intonational-stylistic understanding of music and modeling the artistic-creative process aims, firstly, to represent various layers of musical culture in the content of lessons through intonational-imagistic comparisons of epochal, national, and individual styles. Secondly, it promotes the identification of traditions and innovation, revealing the continuity in the development of art from new contributions to the artistic sphere. Thirdly, in conjunction with methods and techniques, it aims to shape the student's holistic perception of music, encompassing various aspects of musical-intonational and auditory experience. The method of modeling the artistic-creative process is directed towards developing the child's creative potential, facilitating independent creative choices where the student, drawing upon musical experience, imagination, fantasy, and

intonation, composes, transforms, selects, creates, and interprets. The essence of the method of contrastive comparison lies in comparing contrasting works of the same genre, pieces with identical titles, contrasting works within the same mood (identifying nuances), intonations of music and language, and different interpretations of the same piece. The method of paired perception involves pairing each complex classical piece with a simple musical piece of a similar mood. The content of the simpler piece is thoroughly analyzed with the children, and only after they comprehend its mood is the «serious» piece proposed for listening. The application of the improvisation method broadens the student's horizons and provides an alternative for further musical development. The method of creating compositions aims to combine various forms of interaction with music in the performance of a single piece. The artistic context method is aimed at developing students' musical culture by going beyond the boundaries of music (referencing related forms of art, history, environment, specific life situations, etc.). The method of cross-listening is similar in content to the method of paired perception, with the difference that the teacher focuses not on combining simple and complex musical material but on combining the student's favorite music, which they consciously listen to daily, with the music performed in class. The goal of the method of musical accessibility is to introduce classical music to students with low motivation, who typically have little interest in music. The method of musical accompaniment is a variant of the improvisation method. If a student has basic improvisation skills or knows a few chords and their sequences, they can be offered an additional exercise to create their own musical accompaniment for any video sequence during class. The method of integration into the musical environment helps the student actively study music in which they have a particular interest. The goal of the method of musical actualization is to encourage students to explore the heritage of musical art through the analysis of music history.

The pedagogical conditions aimed at facilitating the effective process of developing the musical and aesthetic culture of students in children's music schools have been identified: motivating students to master musical and aesthetic culture as a priority quality of future musicians; application of interactive forms and methods of

developing musical and aesthetic culture of students in children's music schools; application of the «creating a success situation» technology in the educational environment of children's music schools.

The choice of the first pedagogical condition is associated with the realization that motivating students to master musical and aesthetic culture as a priority quality of future musicians stimulates interest in the investigated phenomenon, and musical-aesthetic culture acquires positive significance for students, evoking the need to acquire this characteristic.

The second pedagogical condition is based on the understanding that skillful utilization of not only traditional, proven methods but also new, interesting forms of organizing lessons and musical activities is a powerful stimulus for awakening children's cognitive activity and increasing their interest in learning as a whole. Their systematic use enhances motivation for learning, expands the range of specific knowledge in the field of music, and improves necessary practical skills.

Creating a situation of success in our research is a specially organized, purposeful, and deliberate strategy and tactic of the educator, combining necessary means that enable students to feel joy from their work, happiness from their academic achievements, and awaken feelings of self-worth. This becomes a source of inner strength for the student, creating energy to overcome difficulties and desire to learn, serving as a strong motivation for active work and contributing to the development of the student's dignity.

In the implementation process of the specified pedagogical conditions, the following were used: *Forms*: the course «World of Music»; music-art projects; creative debates; music-historical reconstructions; music brain-rings; quests. *Means*: technical equipment (computers, presentation equipment), educational and methodological complex (selection of necessary literature, reproductions, audio and video library, educational and methodological manuals, thematic course plan «World of Music», keeping a «Success Notebook»).

A schematic model of the specified process has been developed, which includes blocks (target, methodological, organizational-procedural, resultative); principles,

components, and criteria of the researched object, pedagogical conditions, methods, forms, and means of implementation aimed at achieving the set goal and their interrelations.

The experimental research on the development of musical-aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of a children's music school was conducted through constative and formative experiments. For the constative experiment using the method of theoretical modeling, a criteria framework was developed, consisting of the following criteria and indicators: *volitional*: understanding the essence of beauty, art, artistic creativity; presence of diverse musical interests and needs, including individual preferences; desire for the development of musical-aesthetic and general culture. *Cognitive*: knowledge of the main facts of the history of domestic and foreign musical art; awareness of prominent phenomena in contemporary musical art; participation in artistic and creative activities. *Conative*: emotional response to the aesthetic aspects of life, art; aesthetic empathy; development of basic forms of aesthetic consciousness (feelings, tastes, ideals, needs). Levels of development of musical-aesthetic culture of schoolchildren were determined as follows: high (creative); adequate (reproductive-active); medium (exploratory); low (imitative).

The introduction of the formative experiment into the educational process of the children's music school, followed by quantitative and qualitative analysis of its results, confirmed the effectiveness of the proposed experimental methodology for the development of musical-aesthetic culture among schoolchildren in the conditions of the children's music school.

Therefore, for the first time in Ukrainian pedagogical science, a comprehensive study of the development of musical-aesthetic culture among schoolchildren in the context of the children's music school has been conducted. Specifically, the following was achieved: the state of development of the researched problem was identified; the structure of musical-aesthetic culture was developed, encompassing motivational-goal, substantive, and operational components; a methodology for forming the researched holistic formation was justified, including principles, methods, pedagogical conditions, forms, and means.

The experimental verification of the effectiveness of the proposed methodology for the development of musical-aesthetic culture among schoolchildren in the conditions of the children's music school was carried out.

Key words: development, culture, musical culture, musical-aesthetic culture, musical perception, creativity, students of the children's music school, extracurricular music education institutions.

List of author's publications

Research works

in which the main scientific results of the thesis are published

1. Lu Suo (2024). Pedagogical conditions for the development of pupils' musical and aesthetic culture. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. Seriya «Pedahohika»*. №5(39). S.18–29.
2. Lu Suo (2024). Principles of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. Seriya «Pedahohika»*. №4(38). S. 27–35.
3. Lu Suo (2024). Application of interactive forms and methods in the process of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Naukovi innovatsiyi ta peredovi tekhnolohiyi. Seriya «Pedahohika»*. №5(33). S. 961–969.

Research work which publishes the main scientific results

in international publications

4. Lu Suo (2024). Musical and aesthetic education: content and essence of basic concepts. *Modern engineering and innovative technologies*. Issue 31 / Part 3. S. 71–75.

Research works

which certify the approbation of the materials of the thesis

5. Lu Suo (2024). Mistse ta rol' muzychnoho mystetstva u protsesi rozvytku muzychno-estetychnoyi kul'tury shkolyariv v umovakh DMSH [The place and role of musical art in the development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of a children's music school]. *Stan, problemy ta*

perspektyvy rozvytku nauky, osvity ta tekhnolohiy: zbirnyk tez dopovidey mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (ss. 26–28).

6. Lu Suo (2024). Structural components of musical and aesthetic culture of school children. *Scientific Collection «InterConf», (190): with the Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation»* (ss. 51–57).
7. Lu Suo (2024). Special methods of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Problemy muzychnoho vykonavstva v umovakh suchasnoyi mystets'koyi osvity: zbirnyk tez dopovidey V mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi* (ss. 106–111).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДМШ.....	29
1.1. Музично-естетична культура: сутність поняття та структура	29
1.2. Місце та роль музичного мистецтва у процесі розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ	49
1.3. Віковий аспект проблеми розвитку музично-естетичної культури школярів.....	66
Висновки до першого розділу.....	72
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДМШ	75
2.1. Принципи та методи розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи	75
2.2. Педагогічні умови розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи	89
2.3. Модель розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ..	98
Висновки до другого розділу.....	102
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ.....	108
3.1. Констатувальний етап експерименту з розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.....	108
3.2. Методика розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.....	131
Висновки до третього розділу.....	165
ВИСНОВКИ.....	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	174
ДОДАТКИ.....	195

ВСТУП

У сучасних умовах естетична культура стає невід'ємною частиною людського життя, надаючи йому емоційного забарвлення, стимулюючи творчість, активізуючи такі важливі людські «інструменти» пізнання, як інтуїція, емпатія, переживання, розуміння. Як суспільне явище естетична культура розуміється як спеціалізована частина культури суспільства, що характеризує його стан з точки зору здатності забезпечувати розвиток мистецтва та естетичних відносин. Засвоєна людиною, вона стає невід'ємною рисою її особистості. Даний вектор розвитку національної освіти окреслено в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), які наголошують на демократизації та гуманізації педагогічного процесу, основним принципом якого є вільний, творчий розвиток особистості під час здійснення освітньої діяльності.

Для сучасної системи освіти характерна орієнтація на формування культурної особистості, культурної людини, яка здатна розуміти різноманіття навколишньої дійсності, формувати природні відносини зі світом і усвідомлювати світ не тільки таким, яким він існує в реальності, але і таким, яким він може бути в людській уяві. Таким чином, реалізується завдання формування музично-естетичної культури учнів як невід'ємного елемента цілісної культури людини.

Додаткова музична освіта володіє значними ресурсами щодо вирішення виховних та освітніх завдань підростаючого покоління, зокрема проблем гармонійного, різнобічного розвитку особистості, залучення дітей та підлітків до традиційних цінностей вітчизняної та світової культурної спадщини. У цьому контексті дитячі музичні школи та дитячі школи мистецтв, як найважливіші ланки позашкільної освіти, прагнуть забезпечити якомога повніший розвиток особистості, в тому числі музично-естетичний, вільний вибір дітьми видів художньо-творчої діяльності та різноманітність пропонувананих форм, методів та практик.

Освітній, виховний і розвиваючий потенціал музики, її облагороджуючий вплив на школяра загальновідомий. При цьому, естетичні аспекти музичного мистецтва найбільш яскраво проявляються в додатковій музичній освіті з її природною варіативністю і реальними можливостями для реалізації творчих задумів. Разом з тим, теоретичні та практичні аспекти музично-естетичного розвитку сучасних школярів, враховуючи їх вікові особливості та специфіку уподобань, залишаються одними з найбільш актуальних для сучасної практики додаткової освіти. Відтак, пошук найбільш ефективних педагогічних засобів для успішного музично-естетичного розвитку сучасних учнів дитячих музичних шкіл визначає важливість даного дослідження.

Аналіз наукових праць показує, що нині особливої актуальності набувають проблеми, дотичні до даного дослідження, серед яких: наукові праці в галузі естетичного виховання (А. Залужна [59], Т. Кривошея [79] та ін.); дослідження, присвячені формуванню музичної культури (А. Лаврентьєв [88]; О. Лобова [91]; О. Негребецька [119] та ін.); музично-естетичної культури (В. Мішедченко [109]; Г. Падалка [126]; О. Сапожник [146]; О. Сироєжко [150]; А. Чернишова [189]; С. Штремель [199]; О. Щолокова [200] та ін.).

Незважаючи на це, вагомий теоретичний та практичний доробок сучасної музичної педагогіки не містить спеціальних досліджень, присвячених проблемі цілеспрямованого розвитку музично-естетичної культури школярів саме в умовах позашкільної мистецької освіти. Питання педагогічного обґрунтування необхідності розробки механізмів розвитку досліджуваного феномену в школярів в умовах дитячої музичної школи є недостатньо висвітленим у фаховій та методичній літературі.

Таким чином, аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціологічної, антропологічної, культурологічної, естетичної, спеціальної методичної літератури та дисертаційних робіт, у яких висвітлено проблеми розвитку музично-естетичної культури особистості виявив низку *суперечностей*:

- між об'єктивною потребою сучасного суспільства у вихованні творчих особистостей з достатньо високим рівнем розвитку музично-естетичної культури та недостатньою розробленістю умов і засобів для реального досягнення визначеної мети;
- між важливістю завдання розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи та недостатньою розробленістю педагогічних технологій, необхідних для його вирішення;
- між потребами сучасної системи музичної освіти, спрямованими на підвищення рівня музично-естетичної культури молоді та недостатньою професійною підготовкою педагогів-музикантів.

Таким чином, актуальність, недостатня теоретична і практична розробленість та виявлені протиріччя зумовили вибір теми дисертації **«Розвиток музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва ННІ культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка і становить складову комплексного дослідження з теми «Теорія та методика підготовки фахівців у контексті інноваційного розвитку мистецької освіти» (Державний реєстраційний номер 0122U000265 від 01.2022 р. до 12.2024 р.), у рамках якої автором досліджено модель та методику розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.

Тему дисертації затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 31 жовтня 2022 року).

Об'єкт дослідження – процес розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.

Предмет дослідження – модель розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.

Мета дослідження – визначити та обґрунтувати модель та методику розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.

Мета дослідження зумовила необхідність вирішення наступних завдань.

1. Визначити стан розробленості проблеми розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.
2. Виявити місце та роль музичного мистецтва у процесі розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.
3. Дослідити віковий аспект проблеми розвитку музично-естетичної культури школярів.
4. Розробити компонентну структуру музично-естетичної культури школярів ДМШ.
5. Обґрунтувати модель і методику розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.
6. Визначити критерії, показники та рівні розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.
7. Експериментально перевірити ефективність моделі і методики розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.

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

теоретичні: аналітичні (вивчення філософської, психолого-педагогічної, соціологічної, антропологічної, культурологічної, естетичної, спеціальної методичної літератури та дисертаційних робіт, у яких висвітлено проблеми розвитку музично-естетичної культури особистості; узагальнення (для формулювання концептуальних положень та висновків дисертації, визначення її наукового апарату); системно-структурні (для виявлення компонентної структури музично-естетичної культури школярів ДМШ); моделювання (для

дослідження процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи шляхом побудови моделі досліджуваного процесу);

емпіричні: методи анкетування, тестування, діагностування, спостереження, написання письмових робіт, з метою визначення рівнів розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи; оцінювання – з метою систематичного дослідження основних характеристик розвитку музично-естетичної культури учнів ДМШ; експериментальні – з метою аналізу стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи;

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

Теоретичну основу дослідження становлять: наукові дослідження в галузі філософії, психології, педагогіки, соціології, антропології, культурології, естетики щодо висвітлення різних аспектів проблеми розвитку музично-естетичної культури особистості та визначення шляхів оптимізації зазначеного процесу. Серед них:

- *наукові праці в галузі філософії* (М. Бровко [22], Г. Гегель [30]; І. Кант [71], Новаліс [116], Ф. Шлегель [197], Ф. Ніцше [221]) та ін.
- *наукові праці в галузі соціології* (І. Агієнко [1]; О. Овчарук [123]; Ю. Богуцький [17]; Корабльова Н., Чміль Н. [18]; L. White [223]) та ін.
- *наукові праці в галузі антропології* (М. Harris [211]; А. Kroeber [214]) та ін.
- *наукові праці в галузі культурології* (Г. Балл, В. Медінцев [5]; М. Бровко [22; 82]; П. Герчанівська [32]; Т. Кривошея [79]; В. Медінцев [105; 106]; О. Овчарук [121; 122]; В. Федь [180]; R. Carneiro [207]; G. Adams [205]; J. Honigmann [212]) та ін.
- *наукові праці в галузі естетики* (А. Залужна [59]; Т. Кривошея [79]) та ін.
- *наукові дослідження, в яких розкривається проблема музичної культури школяра* (А. Лаврентьєв [88]; О. Лобова [91]; О. Негребецька [119];

- наукові дослідження, в яких розкривається проблема музично-естетичної культури школяра (В. Мішеченко [109]; Г. Падалка [126]; О. Сапожник [146]; О. Сироечко [150]; А. Чернишова [189]; С. Штремель [199]; О. Щолокова [200] та ін.
 - наукові праці, в яких розкривається проблема музичної культури школярів у процесі загальної музичної освіти (О. Лобова [91]; О. Негребецька [119] та ін.;
 - наукові праці, в яких розкривається проблема музичної культури здобувачів вищої мистецької освіти (Н. Буць [23]; А. Лаврентьєв [88] та ін.
- Проте, питання розвитку музичної культури школярів ДМШ не знайшло належного висвітлення.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* в українській педагогічній науці здійснено цілісне дослідження розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, а саме: *розроблено* компонентну структуру музично-естетичної культури школярів ДМШ у єдності мотиваційно-цільового, змістовного, операційного компонентів; *обґрунтовано* модель і методику розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи у складі: *принципів* (культурологічної інтеграції, результативності, забезпечення єдності чуттєвого та раціонального пізнання, активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва, створення художньо-творчого середовища, позитивності, культурно-естетичного діалогу); *методів* (загальнопедагогічних (словесний, евристичний, репродуктивний, дослідницький, наочний, навмисної помилки, лінії горизонту); спеціальних методів музичного виховання (спостереження за музикою, а не навчання їй, співпереживання музики, художнього музичного узагальнення, роздумів про музику, емоційної драматургії, інтонаційно-стильового розуміння музики та моделювання художньо-творчого процесу, моделювання художньо-творчого процесу, контрастного порівняння, парного сприйняття, імпровізації, створення композицій, художнього контексту); додаткових (перехресного прослуховування, музичної доступності, музичного

супроводу, інтеграції в музичне середовище, музичної актуалізації); *педагогічних умов* (мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта; застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ; застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ); *форм* (курс «Світ музики»; music-art-проекти; творчі дебати; музично-історичні реконструкції; музичні брейн-ринги; квести); *засобів* (технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план курсу «Світ музики», ведення «Зошиту успіху»). *Встановлено критерії та показники*: вольовий (розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості; наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань; прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури); пізнавальний (знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва; інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; участь в художньо-творчій діяльності); конативний (емоційний відгук на естетичні сторони життя, мистецтво; естетична емпатія; розвиненість основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб) та *визначено рівні*: високий (креативний); достатній (репродуктивно-активний); середній (пошуковий); низький (наслідувальний).

Удосконалено теоретико-методичну основу розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи шляхом розроблення моделі та методики розвитку означеного цілісного утворення, підвищення мотивації школярів до розвитку музичної культури в цілому.

Подальшого розвитку набули наукові уявлення про зміст та специфіку розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи, та механізми його актуалізації.

Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається можливістю використання представлених положень, висновків і рекомендації

під час здійснення навчально-виховного процесу у позашкільних закладах мистецької освіти, у розробці навчальних та методичних рекомендацій. Розроблені діагностичні та розвиваючі методики для розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ можуть бути рекомендовані для використання в музично-педагогічній практиці освітніх закладів України та Китаю.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Уманської дитячої школи мистецтв «Антарес» (довідка № 21/1 від 11.09.2024 р.), Кам'янської дитячої музичної школи Кам'янської міської ради Черкаської області (довідка № 12/5 від 20.09.2024 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 77/24 від 03.10.2024).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення та висновки дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Суми, 2022-2024 рр.) і були презентовані на наукових конференціях, зокрема, *міжнародних*: «Стан, проблеми та перспективи розвитку науки, освіти та технологій» (Ізмаїл, 2024 р.), «Recent scientific investigation» (Осло, 2024), «Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2024).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 7 одноосібних публікаціях, серед них: 3 – у фахових виданнях України, 1 – у закордонному виданні, 3 – апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертація складається із анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (223 найменування, із них 19 – іноземною мовою) та 5 додатків. Дисертація містить 11 таблиць і 5 рисунків.

Загальний обсяг роботи – 249 сторінок, із них основного тексту – 154 сторінки.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДМШ

1.1. Музично-естетична культура: сутність поняття та структура

Дослідження сутності музично-естетичної культури школяра вимагає дослідження наступних аспектів:

- аналіз змісту понять «культура», «культура особистості», та на їхній основі визначення змісту поняття «музично-естетична культура особистості школяра»;
- визначення специфіки ключового поняття;
- виокремлення компонентів музично-естетичної культури школяра та їх взаємозв'язків.

Розвиток теорії музично-естетичної культури школяра в педагогіці залежить від ступеня розробленості базових теоретико-методологічних проблем. Тому, перш ніж проаналізувати зміст поняття «музично-естетична культура особистості школяра», вважаємо за доцільне зупинитися на філософському, соціологічному та культурологічному розумінні терміну «культура».

Дослідження культури як філософського феномена вказує на багатогранність цього поняття, що знайшло своє відображення в численних спробах його визначення. Звернення до філософських досліджень І. Канта [71], Новаліса [116], Ф. Шлегеля [197], Ф. Ніцше [221] засвідчило, що термін «культура» розглядається в двох аспектах: як сума виробничих, суспільних і духовних досягнень людства та як високий рівень певної якості в особистості, високий розвиток особистості, особистісне вміння. У своєму дослідженні вважаємо за доцільне звернутись до другого визначення культури, оскільки воно безпосередньо пов'язане із предметом нашого дослідження – музично-естетичною культурою особистості школяра.

Подальше звернення до класиків філософії, а також до сучасних досліджень, присвячених проблемі культури особистості [1; 11; 30; 123; 17; 18; 22; 82; 32; 59; 122; 121; 172; 180; 207; 214; 223 та ін.], засвідчило, що одні науковці виокремлюють насамперед її особистісний аспект (І. Агієнко, О. Овчарук, П. Гречанівський, В. Тернопільська та ін.), а інші її діяльнісний аспект (О. Берегова, Ю. Богуцький, А. Залужна, В. Федь, R. Carneiro, M. Herskovits, A. Kroeber, L. White та ін.).

Так, на думку Г. Гегеля, предметне тіло культури – це мислення в його чуттєво-предметному втіленні [30]. Продовжуючи свою думку, автор доходить висновку, що культура особистості – це насамперед особистісне утворення, під яким розуміють сукупність особистісних складових, їхній високий рівень розвитку, спрямований на привласнення та подальше відтворення історії культурного розвитку суспільства. Ця ідея знаходить своє продовження і в сучасних дослідженнях [5; 105; 106; 205; 212 та ін.], де культуру особистості в широкому розумінні цього слова трактують як специфічну, генетично не успадковувану сукупність засобів, способів, форм, взірців та орієнтирів взаємодії людини із середовищем існування, що виробляється в суспільній життєдіяльності. У вузькому сенсі культуру особистості в соціології трактують як складне динамічне особистісне утворення, що являє собою систему створення, засвоєння, збереження і поширення культурних цінностей, смислів, знань, ідей та уявлень, які забезпечують взаєморозуміння людей у різних соціокультурних ситуаціях. З таким підходом не можна не погодитися, оскільки культуру особистості розглядають не просто як конгломерат різноманітних явищ, які не пов'язані одне з одним жодним чином, а як синтетичну єдність внутрішніх (цінності, смисли, знання, ідеї, уявлення) та зовнішніх (різноманітні соціокультурні ситуації) складових, як особистісне утворення, яке виявляється в людській діяльності.

Не викликає сумнівів, що людина та будь-яка її особистісна якість проявляється і розвивається в діяльності та через діяльність [4; 76; 186; 222 та ін.]. Ця ідея знайшла своє відображення і при визначенні культури особистості.

Так, у працях М. Жулінського [57]; С. Кострюкова [75]; Ф. Моїсеєвої, В. Усачової [111]; Л. Могильного [110]; І. Сухини [167]; З. Черухи [191] та ін. культуру особистості визначають як багатоманітні прояви діяльності. Розглянемо ці прояви дещо детальніше.

Одні вчені визначають культуру як спосіб діяльності. Зокрема, Ф. Моїсеєва, В. Усачова зазначають, що об'єднуючи і надихаючи людей, культура дає їм не тільки загальний спосіб збагнення світу, але і спосіб взаємного розуміння і співпереживання, мову для виразу і самовираження. На думку науковців, культура є продуктом людської творчості і сама творить людину. Саме через культуру людина відкриває і змінює світ і саму себе [111, с. 70].

В історико-філософському та культурологічному мисленні проблема творчості, як узагальнюючого структурного елементу культурної реальності, постає у якості специфічно людської здатності до перетворення навколишнього світу, як феномен практичної та духовної діяльності людини. Такі науковці, як І. Бех [12]; О. Морщакова [114]; О. Сохацька [162] та ін. визначають культуру, як творчу діяльність.

Так, О. Морщакова зазначає, що тріада культура – особистість – творчість є пріоритетною у добу реформування світоглядних детермінант суспільства, створення нових форм буття, пошуку нових векторів взаємодії з навколишнім світом. Дослідниця вважає, що людина – це міра творчості, а особистість – міра культури [114].

Погоджуючись із цим твердженням, тим не менш, вважаємо за необхідне підкреслити, що для подальшого детального аналізу сутності та структури музично-естетичної культури школярів ми дотримуватимемося тієї точки зору, згідно з якою діяльність, як спосіб розвитку культури містить у собі насамперед творчу діяльність, під час якої створюються культурні цінності. Крім того, є важливим той факт, що культура розглядається не просто як діяльність, а як творча діяльність.

Окрім цього, культура розглядається як загальна технологія людської діяльності. На думку В. Андрущенко, духовні начала у культурі значно

переважають над матеріальними, культура – це духовна діяльність людей, системи ідей, символів, традицій, типів мислення тощо, які спрямовані на збереження, передачу і відтворення всього позитивного в суспільстві, що забезпечує наступність, використання досвіду, традицій та іншого [3, с. 5].

Викладені вище напрями, які розглядають культуру як прояви діяльності, дають змогу стверджувати, що культура має не тільки особистісний аспект, а й діяльнісний, що дає нам змогу розширити розуміння культури й трактувати її як цілісне утворення, яке має особистісний і діяльнісний аспекти.

Таким чином, згідно з найпоширенішим сьогодні розумінням феномена культури, воно містить низку загальних аксіоматичних за своєю суттю уявлень, що діалектично доповнюють одне одного:

- носіями культури є або спільноти людей, або окрема особистість;
- культура особистості – це цілісне утворення, що має і особистісний, і діяльнісний аспекти, яке може і має розвиватися.

Проаналізувавши ключове поняття «культура особистості», перейдемо до визначення ключового поняття «музично-естетична культура школяра», яке є досить поширеним в науковій літературі: В. Мішеченко [109]; Г. Падалка [126]; О. Сапожнік [146]; О. Сирожко [150]; А. Чернишова [189]; С. Штремель [199]; О. Щолокова [200] та ін.

Не зважаючи на це, у науці досі немає цілісного визначення поняття «музично-естетичної культури школяра». Ми дійшли висновку, що лише комплексне вивчення предмета нашого дослідження може дати систему поглядів, спрямованих на тлумачення складних парадигм музично-естетичної культури людини.

Нині звертають на себе увагу такі напрями міждисциплінарних досліджень:

- визначення специфіки музичної культури;
- вивчення зв'язку музичної та художньої культури, а також розгляд першої в аспекті музичної діяльності;
- засади розвитку музично-естетичної культури.

Зупинимося детальніше на розгляді даних міждисциплінарних напрямів.

Визначення специфіки музичної культури. Дослідження в музичній педагогіці та музичній психології [36; 49; 87; 119 та ін.] дають підстави стверджувати, що специфіка музичної культури визначається насамперед особливостями музики як мистецтва; особливостями музично-естетичного сприйняття, яке з'єднує звучну матерію з індивідуальними характеристиками людини; особливостями всієї музичної діяльності особистості.

Відомо, що музика – складний процес не тільки через те, що в ньому беруть участь композитор, виконавець, слухач, – вона складна й усередині себе, являючи собою багат шарову структуру звукових форм та смислів. Насамперед це сам музичний звук з його особливостями: часовим характером перебігу звукового потоку, відсутністю зовнішньої предметності в звуковираженні та зображенні, характерних для інших видів мистецтва, наприклад літератури чи живопису.

Це і музична мова, за допомогою якої відбувається «опредмечування» музичних образів, тобто відтворення рухів, внутрішніх станів, характерів, а не зовнішніх обрисів предметів. Своєю чергою, музична мова являє собою складну систему різноманітних виразних компонентів: інтонації, мелодії, ритму, динаміки, форми тощо, серед яких основним смислоутворюючим елементом музичної мови є інтонація [194].

У центрі музики завжди стояла і стоїть людина, що дає змогу говорити про її значущість у впливі на неї, особливо в період інтенсивного розвитку і становлення як особистості. При цьому, на перший план висувається процес художнього сприйняття музики, який і визначає місце музики в житті людини. Музичне сприйняття – це необхідна і найсуттєвіша умова виникнення, формування, розвитку та вдосконалення музично-естетичної культури школярів. Зупинимося на цьому більш докладно.

Проблема сприйняття музики – одна з найскладніших через суб'єктивність цього процесу, і попри значну кількість досліджень (Дідич Г.

[48]; В. Даренський [45]; К. Завалко [58]; О. Костюк [77]; О. Ростовський [142]; Х. Турецька [176]; М. Субота [165]) багато в чому ще не вирішена.

У психології поняття «сприйняття» зустрічається у двох тлумаченнях. У вузькому розумінні слова це власне акти сприйняття, дані в конкретний момент нашим органам чуття, що розглядаються як відображення предметів і явищ дійсності в сукупності їхніх окремих властивостей (форми, величини, кольору тощо). Сприйняття не можна плутати з відчуттям. Відчуття – початкове джерело наших знань, воно є відображенням окремих властивостей предметів і явищ, що діють на наші аналізатори. У процесі сприйняття відбувається впорядкування та об'єднання окремих відчуттів у цілісні образи речей і подій [159].

У широкому сенсі під сприйняттям розуміють різні акти мислення, тлумачення властивостей предметів, знаходження систем різних зв'язків і відносин у сприйманому об'єкті [136].

Естетичне сприйняття належить до трактування терміну в його широкому значенні, оскільки сприйняття мистецтва пов'язане з різноманітним актом мислення і переживання, що підтверджується визначенням цього поняття: «Сприйняття естетичне (художнє) – вид естетичної діяльності, що виражається в цілеспрямованому й цілісному сприйнятті творів мистецтва як естетичної цінності, яке супроводжується естетичним переживанням» [130]. Як впливає з визначення, під естетичним сприйняттям розуміють здатність людини відчувати красу предметів, які її оточують (красу їхніх форм, кольору, музичного звуку, музичної мови тощо), здатність розрізняти прекрасне й потворне, піднесене й низинне, тобто в естетичному сприйнятті переважає чуттєвий бік пізнання.

Під музичним сприйняттям у педагогіці та психології розуміють окремий вид сприйняття естетичного: сприймаючи музику, людина повинна відчувати її красу, розрізняти піднесене, трагічне, комічне, тобто не будь-яке слухання музики вже є музично-естетичним сприйняттям.

Таким чином, спираючись на розроблену в педагогіці та психології теорію музичного сприйняття, можна стверджувати, що *музичне сприйняття школяра – це складний, багатокomпонентний, динамічний процес слухання та емоційного*

переживання музичного змісту (музичних образів) як художньої єдності та художньо-образного відображення дійсності, а не як механічної суми різних звуків.

Водночас у дослідженнях, присвячених аналізу та структурі музично-естетичного сприйняття особистості, підкреслюється, що його не слід розглядати як щось однорідне. Сприйняття творів мистецтва може пройти кілька щаблів – від поверхневого, суто зовнішнього схоплювання обрисів і якостей твору, які впадають в око, до збагнення його сутності та сенсу, що розкривається у всій глибині. І рух сприйняття від «поверхні» об'єкта до його смислу і є тим, що важливо вловити для розуміння цього процесу [149].

Безпосереднє відображення потоку звуків є тільки один із нижчих рівнів процесу сприйняття, головний же результат музичного сприйняття залежить від того, наскільки процеси прямого, безпосереднього відображення зіллються на більш високому, інтелектуальному рівні. При цьому відбувається не тільки освоєння особистістю музичного змісту, а й вплив змісту на внутрішній світ людини, у зв'язку з чим дослідники [70; 178; 102; 19; 26; 29; 34; 73; 117; 118; 120; 124; 125; 142; 200; 203 та ін.] зазначають:

- вплив змісту музики спрямований на розвиток духовно-моральної сфери людини;
- вплив музики пов'язаний із переживанням її цінності та значущості для людини;
- вплив музики веде до зміни свідомості людини;
- музика впливає на людину комплексно (на психіку, моторику, фізіологічні процеси);
- вплив музики має яскраво виражений індивідуальний характер.

Подальший аналіз літератури дав змогу виокремити кілька типів – рівнів музично-естетичного сприйняття:

- «Видовищно-подієвий», за якого слухач насамперед уявляє конкретну життєву ситуацію і тільки потім звертається до емоційної сторони музики.

- «Емоційний», за якого слухач спочатку звернений до сфери музичних емоцій, що обростають у міру розгортання сприйняття життєвими асоціаціями.
- «Слухова орієнтація», за якої слухач або представляє формальну звукову форму, або – це варіант «спеціального» слухання під схему («естетико-стильову», «ідейну», «авторсько-біографічну» і т. д.).

Слід зазначити, що поширені переважно перший і третій тип-рівень сприйняття. Хоча зовні вони відрізняються один від одного, є близькими за своєю сутністю – різкою невідповідністю естетичній специфіці музичного мистецтва. Вони підпорядковані формулі: сприйняття як відображення предметної реальності.

У другому типі-рівні сприйняття представлена якість, сенс якої можна передати в словах: сприйняття як спілкування. Зрозуміло, що такий тип-рівень сприйняття вимагає від слухача, в даному випадку школяра, діалогу з композитором, виконавцем. Крім того, сприйняття мистецтва вимагає творчості, тому що недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися і в структурі самого твору – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис [52]. Тому, при формуванні та розвитку в учнів музично-естетичної культури, школа повинна орієнтуватися саме на емоційно-творчий тип-рівень музично-естетичного сприйняття.

Звернемося до розгляду музичної діяльності, яка підпорядкована загальним закономірностям теорії діяльності, але, на відміну від інших видів діяльності (технічної, громадської, спортивної тощо), має свої специфічні властиві, до яких відносять:

- поєднання емоційно-чуттєвого і свідомого;
- особистісно-індивідуальний характер;
- яскраво виражену естетичну спрямованість;
- суб'єктивність усієї музичної діяльності, специфічні способи і прийоми її здійснення, що ґрунтуються на уміннях слухати музику,

«розшифровувати» «закодовану» в музиці інформацію, уміння виконувати і так далі;

- яскраво виражений творчий характер [142].

Отже, розглянувши моменти, пов'язані з особливостями музики як мистецтва, з особливостями музично-естетичного сприйняття школярів та особливостями музичної діяльності, які в сукупності визначають специфіку музичної культури, ми можемо зробити такі висновки:

- музична культура має естетичну спрямованість, оскільки без естетичного підґрунтя неможливе музичне сприйняття, ставлення до музики як до мистецтва;
- музична культура поєднує емоційно-чуттєве та свідоме;
- музична культура має об'єктивну і суб'єктивну основу, що поєднують твір, який звучить, і слухачьке уявлення з усіма його особливостями;
- музична культура має яскраво виражений особистісно-індивідуальний характер, обумовлений біопсихологічними особливостями індивіда (музичні здібності, здатність до уяви, інтелект, здатність до розумової діяльності тощо);
- музична культура має яскраво виражений творчий характер;
- музична культура має свої закономірності, до яких насамперед відносять: формування та розвиток її відбувається не одразу, а поступово, проходить через певні етапи, які, хоч і не мають чітких меж, точного відокремлення одного від іншого, все ж таки певним чином відрізняються.

Таким чином, підбиваючи підсумок аналізу першого напряму міждисциплінарних досліджень, ми можемо сказати, що виокремлення особливостей музики, як мистецтва, особливостей музично-естетичного сприйняття, а також особливостей музичної діяльності дають нам змогу надалі обґрунтувати їхній вплив як на музично-естетичну культуру загалом, так і на кожен її компонент.

Звернемося до другого напрямку міждисциплінарних досліджень – *вивчення зв'язку музичної та художньої культури, а також розгляду першої в аспекті музичної діяльності.*

Музична культура, як об'єкт дослідження, завжди становила особливий інтерес. У роботах Б. Сюті [170]; О. Негребецької [119]; Ю. Чекана [185] та ін. її представлено як один із проявів художньої культури. При цьому, сама художня культура розглядається в кількох значеннях:

- як «підсистема» духовної культури;
- як частина естетичної культури.
- як 3-й шар культури, розташований у діяльнісній структурі між «матеріальним» і «духовним» шаром.

У цих же значеннях може бути розглянута і музична культура. Так, перше значення музичної культури свідчить про те, що вона, будучи «підсистемою» духовної культури, має властивості останньої, тобто несе в собі потенціал морально-духовного розвитку.

Друге значення пов'язане з тим, що музична культура, будучи частиною естетичної культури, дає змогу розвивати останню, а також націлювати людину, яка живе в ній, не тільки на сприйняття і розуміння прекрасного, а й на організацію свого життя за «законами краси», тобто в естетичному вимірі. Такий підхід дає нам змогу вжити термін музично-естетична культура.

Виходячи з 3-го значення – *засади розвитку музично-естетичної культури* – спробуємо представити підходи до вивчення музично-естетичної культури в аспекті музичної діяльності. Слід зазначити, що в роботах багатьох авторів використовується термін «музична культура», хоча за своїм змістом він синонімічний нашому поняттю.

Так, у царині соціології музики заслуговують на увагу праці Б. Слющинського [155]; О. Семашко [147]; А. Басової [7]; Т. Денора [210], Дж. Котарби [213] та ін.

Як вважає О. Семашко, музична культура являє собою вид художньої культури і вивчається як життя музики в суспільстві. Інші дослідники розуміють

музичну культуру як діяльність, спрямовану на створення, виконання і сприйняття музичних творів. Такий підхід базується на принциповій та органічній єдності музичної культури та музичної діяльності, що співзвучно нашому розумінню музично-естетичної культури.

У міру поширення системних уявлень про досліджуване явище зростає увага дослідників до проблеми музичної культури як цілісності. Так, О. Берегова [9] звертає увагу не на сукупність, а на цілісність, певну систему, взаємопов'язану єдність різнорідних компонентів, сутність якої полягає не стільки в наборі цих компонентів, скільки в їхніх взаємозв'язках, тобто в будові цілого.

Таким чином, дослідники-соціологи зробили неоціненний внесок у розробку проблеми музично-естетичної культури школярів. У їхніх працях, тією чи іншою мірою, звертається увага на розгляд досліджуваного утворення як цілісного явища з притаманними йому компонентами.

Вітчизняні науковці [51; 157; 107; 144 та ін.] підійшли до проблеми музичної культури особистості, виходячи з положення про єдність психіки і діяльності.

Так, музична діяльність необхідна насамперед для розвитку музичних здібностей, що зумовлені анатомо-фізіологічними особливостями індивіда. Зазначимо, що музичні здібності умовно поділяються на дві групи: спеціальні, до яких відносить ладове відчуття, здатність до слухових уявлень, метроритмічне відчуття, та музично-естетичні, які розглядаються як момент співвіднесення особистісного ставлення до життєвих явищ із музичною освіченістю [16].

Сучасні дослідження в галузі музичної психології значно збагатили теорію музичних здібностей суб'єкта. Однак, слід зазначити, що в аспекті нашого дослідження музичні здібності будемо розглядати з погляду їхнього зв'язку з досліджуваною проблемою: розвитком музично-естетичної культури школярів.

Так, С. Чепіга розглядає музику як важливий засіб морально-естетичного виховання, зазначаючи, що залучення до музичної культури потрібно

здійснювати в різних видах музичної діяльності, зокрема під час хорового співу, що є найдоступнішим, та таким, що найбільш активно сприяє розвитку особистості [187].

Заслугою сучасної музичної педагогіки можна вважати критичне осмислення попереднього досвіду музично-естетичного виховання школярів, піднесення значущості мистецтва в навчальному процесі, спадкоємність із традиціями прогресивної музичної педагогіки та культури минулого. Праці сучасних дослідників вирізняються широтою і різноманіттям аспектів вивчення, позиціями авторів, їхніми науковими уподобаннями.

У дослідженнях Я. Левчук [89]; І. Слятїни [156]; О. Устименко-Косоріч [177]; В. Черкасова [188] та інших вивчаються специфічні проблеми сучасних тенденцій музичного розвитку молоді, виявляють особливості соціокультурної ситуації, її взаємозв'язок і вплив на формування та розвиток музично-естетичної культури особистості.

Особливу цінність представляють праці Г. Бриль [21]; О. Михайличенка [107]; О. Сироєжко [151] та ін., присвячені розробці змісту, форм і методів теоретичного та практичного музично-естетичного виховання школярів, у яких наголошується на важливому значенні для особистості учня формування й розвиток власної музично-естетичної культури.

У дослідженні Чжан Гуй розглядається проблеми естетичного розвитку учнів підліткового віку в умовах дитячої музичної школи. Інтерпретуючи поняття «естетичний розвиток», «музично-естетична культура», «емоційно-естетична сфера», «творчість», автор дає наступне визначення ключовому поняттю, вважаючи, що естетичний розвиток учнів-підлітків дитячої музичної школи – це системна діяльність, направлена на збагачення чуттєвої сфери особистості, розвиток її здатності до оцінювання та сприймання явищ оточуючої дійсності за законами краси, збагачення внутрішнього світу, оволодіння законами творчості, засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок, що сприяють особистісному зростанню [192, с. 2].

О. Лобова, досліджуючи дидактико-методичну систему формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти, розглядає ключове поняття, як органічну і невід'ємну частина художньої і, в більш широкому розумінні, духовної культури особистості; мету загальної музичної освіти, яка стосується не обраних учнів, а кожної дитини, незалежно від рівня її музичних здібностей; складне інтегративне утворення особистості, яке утворюється шляхом поєднання музичної освіти, розвитку і виховання та є обов'язковою складовою всебічного розвитку і гармонійного виховання дитини [91, с. 15].

Дослідницею визначено структуру музичної культури школяра, до якої, на думку О. Лобової входять мотиваційний, емоційний, аксіологічний, теоретичний, практичний, розвивальний і виховний компоненти. Автор згруповує виокремлені компоненти у чотири блоки: музична спрямованість, музична обізнаність, музично-творча розвиненість і музична вихованість дитини, які, у свою чергу, згуртовуються навколо музичної діяльності, яка є визначальною умовою та засобом формування музичної культури школярів [91, с. 15].

Дослідження А. Лаврентьєва присвячено питанню формування музичної культури здобувачів вищої мистецької освіти у процесі роботи вокального ансамблю. Дослідник зазначає, що формування музичної культури є важливим елементом розвитку особистості. На його думку, специфіка цього розвитку полягає в тому, що його метою є гармонійно розвинена особистість. Дослідник підкреслює, що розвиток музичної культури студентів спрямований на активізацію їх творчих здібностей, підвищення загальної культури, і є досить складним процесом, а формування музичної культури студентів як важливої і невід'ємної частини духовної культури є головним завданням сучасної музичної педагогіки [88, с. 116–117].

Н. Буць підкреслює, що музична культура особистості – це єдність здібностей, музично-естетичних знань, умінь, навичок, поведінки, почуттів, суджень і переконань. З погляду дослідниці, вона виражається:

- у наявності та розвитку музичних нахилів і здібностей;
- у наявності естетичних якостей особистості, ініціативності, ставлення до музики та педагогічного впливу;
- систематичних і глибоких музичних знаннях;
- музично-естетичній активності, що виявляється в уміннях і навичках, як необхідних елементах музично-педагогічної творчості;
- розвинутим чуттєво-ціннісному ставленні та образному мисленні, що дає змогу орієнтуватися в розмаїтті музичних цінностей;
- сформованості ціннісних орієнтацій, що знаходять свій прояв через механізми сприйняття, переживання, оцінки, смаку, ідеалів та переконань [23, с. 45].

Погоджуючись з Р. Тельчаровою, Н. Буць вважає, що структура музичної культури включає п'ять підсистем: музикальність, мотиваційність, інформаційність, операціональність, оцінювальність. При цьому, на думку Н. Буць, наявність та єдність усіх компонентів музичної культури особистості вчителя характеризує рівень його естетичної культури в цілому. Всі ці компоненти функціонально пов'язані між собою і взаємно обумовлюють свій розвиток [23, с. 46].

Дінь Юнь у своєму дослідженні розкриває проблему формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти. Автор підкреслює, що процес формування музичної культури дітей молодшого шкільного віку відбувається від елементарних зорових і слухових уявлень через засвоєння знань і навичок до творчої інтерпретації. Таким чином, музичну культуру дітей молодшого шкільного віку Дінь Юнь розуміє як особистісне утворення, що включає в себе розвинені емоції та естетичні почуття, сформовані музично-слухові уявлення та виконавські навички, а також здатність до сприйняття музичних творів і застосування набутих музичних знань, що дозволяє отримати досвід спілкування з музичними творами та вміння використовувати їх у власній виконавській діяльності [50, с. 62–63].

Таким чином у сучасних музично-педагогічних дослідженнях зроблено значні кроки на шляху теоретичного обґрунтування явищ, що утворюють музично-естетичну культуру особистості школярів, до яких належать:

- музично-естетична культура особистості, яка являє собою цілісне, ціннісне утворення, що має особистісний і діяльнісний аспекти, органічно пов'язана з естетичним освоєнням музичної культури суспільства;
- до системи складових музично-естетичної культури особистості школяра мають входити компоненти, зумовлені її специфікою.

Ці вихідні теоретичні позиції потребують подальшого докладнішого вивчення особистісного та діяльнісного аспектів музично-естетичної культури школярів, а конкретніше – їхніх структурних складових, що дасть змогу в подальшому визначити компонентний склад досліджуваної культури.

Особистісний аспект вимагає звернення особливої уваги на структуру особистості. Відомо, що в загальній структурі особистості виокремлюють такі компоненти:

- Спрямованість (інтереси, схильності, переконання, потреби).
- Досвід (знання, уміння, навички).
- Психічні процеси (почуття, емоції, мислення, пам'ять).
- Біопсихічні процеси (темперамент, патологічні властивості та інше) [182, с. 23–24].

Таким чином, особистість розглядають як динамічну систему, до якої входять як людські задатки, з якими людина народжується, так і прижиттєві утворення, набуті в особистому досвіді. Виходячи з того, що музично-естетична культура має особистісний аспект, логічно припустити, що до її складу увійдуть ці ж компоненти. Таким чином, з урахуванням специфіки досліджуваної культури, представимо її особистісні компоненти:

1. Музичні інтереси, схильності, переконання, потреби – сукупність яких розглядається через інтегративний компонент «музичний смак».

2. Музичні знання, уміння, навички – сукупність яких розглядається через інтегративний компонент «музична грамотність».
3. Музично-естетичні почуття, емоції, мислення, пам'ять – які визначаються через «музично-естетичне сприйняття».
4. Біопсихологічні властивості, до яких належать музичні, творчі здібності, що розглядаються в музичній педагогіці та психології як інтегративний компонент «музикальність».

Як зазначалося, музично-естетична культура, та компоненти її особистісного аспекту розвиваються в діяльності. У зв'язку з цим, необхідно розглянути діяльнісний аспект музично-естетичної культури через компонентний склад, а також його взаємозв'язок з компонентним складом особистісного аспекту.

При цьому зазначимо, що для нас особливий інтерес представляє навчальна музична діяльність, яка підпорядкована тим самим загальнодидактичним закономірностям, принципам і має ті самі особливості, що й просто музична діяльність, але, на відміну від останньої (неконтрольованої та некерованої), навчальна музична діяльність – це цілеспрямована спільна діяльність вчителя й учня, спрямована на розвиток музичних навичок.

Перейдемо безпосередньо до розгляду діяльнісного аспекту музично-естетичної культури, ґрунтуючись на найзагальнішій структурі діяльності, що має такі компоненти: мета – мотив – зміст – спосіб результат. Відповідно, їх часто тлумачать, як мотиваційно-цільовий, змістовний, операційний.

Мотиваційно-цільовий компонент. Аналіз особливостей музичної діяльності дав змогу виокремити загальні та конкретні її цілі. Загальною емоційно-забарвленою метою музичної діяльності школярів є досягнення найвищого рівня розвитку музично-естетичної культури через розвиток усіх особистісних компонентів, але насамперед через розвиток сприйняття, що містить почуття, емоції, мислення, пам'ять, які формуються в музичній діяльності.

Крім загальної мети, в музичній діяльності школяра розрізняють і конкретніші, вузчі, але такі, що завжди входять як складова частина в загальну, цілі. До них відносять:

- музичне інформування, що передбачає отримання інформації, спрямованої на розвиток музичних інтересів, потреб у музичній діяльності, тобто пов'язане насамперед із музичним смаком;
- практичне цілеспрямоване оволодіння музичними знаннями, виконавськими вміннями; оперування музично-слуховими уявленнями; діями з пошуку, відбору та «розшифрування» «закодованої» у музиці інформації; осмисленням логіки побудови музичного твору, фразування, динаміки, кульмінації; виокремленням суттєвих ознак подібного та різного; віднаходженням прийомів звуковидобування; артикуляції; використанням усіх можливостей рухового апарату. Ця конкретна мета пов'язана не тільки з розвитком музичного смаку, а й з оволодінням музичною грамотністю;
- цілеспрямований розвиток музично-творчих здібностей, пов'язаний із музикальністю, передбачає систематизацію та узагальнення раніше засвоєних знань і способів дій, пошуком оригінального (нестандартного) рішення, діями зі створення нового.

Взаємозв'язок конкретних і загальних цілей музичної діяльності виражається в єдності об'єктивного і суб'єктивного чинників. До об'єктивних чинників мети слід віднести загальнодержавні вимоги. До суб'єктивних – внутрішній аспект особистісного прийняття конкретної мети школярем. Саме суб'єктивний чинник відіграє вирішальну роль у процесі цілепокладання.

Усвідомлення і прийняття мети музичної діяльності безпосередньо пов'язане з мотиваційною сферою школяра. З. Кисіль та Д. Швець наголошують на предметному характері мотиву, який виступає як безпосередньо відображена в психіці причина діяльності, конкретного її виду, спрямована прямо й опосередковано на задоволення потреб. Мотиви, як внутрішній осередок

потреби разом із цілями, взаємодіючи в особистості школяра, складають у цілому його мотиваційну сферу [72].

Подальше вивчення літератури з проблеми мотивів музичної діяльності показало, що виокремлюється два типи мотивації: безпосередня та опосередкована. Перша (джерело її активності знаходиться в самому пізнавальному процесі) містить у собі мотиви, пов'язані з потребою в музичних враженнях, активною допитливістю, яскравими емоційно-естетичними переживаннями. Друга (джерело її закладено поза самою музичною діяльністю) зумовлена соціально значущими устремліннями особистості. Мотиви, що визначають її, виражені у формі запитів, пов'язаних із майбутньою професією, прагненням до самоствердження, до усвідомлення своєї приналежності до певної культури (ідентифікація), до прийняття її цінностей як своїх (інтеріоризація), до самовизначення в соціокультурному просторі. Слід зазначити, що опосередкована і безпосередня мотивації тісно взаємопов'язані між собою.

Характеристика мотивів музичної діяльності школярів буде неповною, якщо не відзначити той факт, що різні вікові групи найчастіше мають різні мотиви. Зупинимося на розгляді мотивів школярів підліткового віку, тому що експериментальне дослідження буде проводитися саме з цією групою учнів. Так, відомі дослідники-психологи [6; 8; 13; 20; 27; 76; 152; 175; 206] відмічають у школярів-підлітків як основні, домінантні мотиви діяльності орієнтацію на основні духовні цінності людини, пов'язані з життєвими планами. Це – бажання і потреба стати освіченою, ерудованою людиною, прагнення до вдосконалення своєї особистості, бажання виробити конкретні моральні якості. Крім того, велике значення в музичній діяльності має інтерес, що є водночас складовою частиною музичного смаку, який представлений як складова частина особистісного аспекту музично-естетичної діяльності школярів. Підкреслимо, що мотиви розвитку музично-естетичної культури у школярів мають динамічність. Одні провідні мотиви можуть змінюватися іншими.

Розвиток мотиваційної сфери учнів, як показує аналіз наукової літератури, зумовлений змістом музичної діяльності, через який і здійснюється.

Змістовний компонент. У психолого-педагогічних дослідженнях [90; 102; 142] та ін. до змісту музичної діяльності відносять основні напрями, види цієї діяльності, що впливають з її цілей.

У сучасному трактуванні, види музичної діяльності школярів визначаються через: 0

- музичне інформування;
- музично-практичну участь;
- творчість.

Кожен із цих напрямів виконує різноманітні функції. Однак, у кожного напрямку є провідна функція. Відповідно, це функції: інформації, практики (виконання, слухання), творчості. Виходячи з цього, види музичної діяльності можна умовно назвати: «інформаційна», «практична», «творча».

Кожному виділеному виду музичної діяльності відповідають одночасно всі компоненти особистісного аспекту музично-естетичної культури школяра. Однак, два компоненти явно переважають, домінують над іншими. Так, включення школярів в інформаційний вид музичної діяльності спрямоване насамперед на розвиток таких компонентів особистісного аспекту музично-естетичної культури, як музично-естетичне сприйняття та музичний смак; включення в практичний вид музичної діяльності спрямоване насамперед на розвиток музично-естетичного сприйняття та музичної грамотності; включення учня в творчий вид музичної діяльності спрямоване на розвиток музично-естетичного сприйняття та музикальності. Результатом процесу включення в той чи інший вид музичної діяльності є «залученість» у нього, під якою розуміється «приєднання» до одного з видів. Це дає нам можливість використовувати залученість як показник ефективності музичної діяльності. Будь-яке включення в діяльність передбачає володіння певними способами і прийомами, операціями.

Операційний компонент. Кожен із видів музичної діяльності має свою специфічну систему операцій і дій. Наприклад, інформаційна музична діяльність, що розвиває насамперед музично-естетичне сприйняття та музичний смак, пов'язана з оперуванням музично-слуховими уявленнями; з уміннями

шукати, добирати та «розшифровувати» «закодовану» в музиці інформацію; уміннями осмислити логіку побудови музичного твору, фразування, динаміку, кульмінацію; уміннями виокремити суттєві ознаки подібного й відмінного; уміннями порівнювати та зіставляти інформацію.

Музично-практичний вид діяльності дає змогу насамперед проявити музично-естетичне сприйняття та музичну грамотність, він пов'язаний, окрім названих вище дій, з уміннями зі знаходження прийомів звуковидобування, артикуляції, використання всіх можливостей рухового апарату, постійного співвіднесення внутрішнього чутного та відтворюваного, внесення правок і загального коригування відповідно до внутрішнього плану дії й наявного в уяві виконавця еталону виконання.

Творчий вид музичної діяльності пов'язаний насамперед із музично-естетичним сприйняттям і музикальністю, уміннями систематизувати й узагальнювати раніше засвоєні знання та способи дій; уміннями, пов'язаними з пошуком оригінального (нестандартного) рішення; діями зі створення нового.

Аналізуючи музичну діяльність, різні її види, не можна не сказати про результат залучення школярів у неї. Відповідно до цього можна перевірити, наскільки правильно й ефективно було поставлено та реалізовано мету.

Виходячи зі специфіки музично-естетичної культури школяра, вкажемо на двоїсту природу результату. З одного боку, він (результат) має зовнішню, об'єктивну основу, з іншого – внутрішню, суб'єктивну.

Об'єктивною основою є наявність самої музичної діяльності, її мети та предметного змісту. Беручи участь у музичній діяльності школяр може бути слухачем, виконавцем, творцем, організатором, просто присутнім – у цьому виражається ступінь його участі. Матеріальним результатом задіяності учнів у музичній діяльності можна відзначити музичні знання, вміння, навички, вдосконалення індивідуальних музичних, творчих здібностей, пам'яті, уяви та інше.

Суб'єктивна основа виражається ступенем впливу задіяності школярів у діяльність на зміни в його особистості. Ця сторона результату є найбільш

значущою, адже тісно пов'язана із мотиваційною сферою учня. Саме суб'єктивне, творче підґрунтя результату найбільшою мірою свідчить про те, наскільки ефективним є «привласнення» предметного змісту музичної діяльності її суб'єктом, що може бути виражене в прагненні та вмінні цілеспрямовано розвивати музично-естетичне сприйняття, музичний смак, музичну грамотність, музикальність через систему пов'язаних із цими компонентами вмінь.

Таким чином, аналіз діяльнісного аспекту музично-естетичної культури школярів дав нам змогу виявити його взаємозв'язок з особистісним аспектом цієї культури, та з її окремими компонентами.

Таким чином, порівняльний аналіз різних підходів, наукових ідей і концепцій дав змогу визначити *музично-естетичну культуру школяра як ціннісне, цілісне утворення, що включає: цілеспрямоване музично-естетичне сприйняття, вмотивований музичний смак, музичну грамотність, вироблену в процесі застосування спеціальних музичних способів і прийомів, музикальність як результат музичної діяльності.*

1.2. Місце та роль музичного мистецтва у процесі розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ

Механізм індивідуального привласнення суспільно-історичного досвіду людства формується мистецтвом. Сприймаючи твори мистецтва, людина переживає знання про світ як своє власне відчуття. Естетично насолоджуючись мистецтвом, людина поглиблює свою особистість, долучається до світу і людства.

Процес художнього сприйняття протікає в глибині свідомості людини, яка виступає як співавтор, співтворець і здійснює оцінку твору у світлі особистісно заломленого культурного досвіду. У кожному творі закладена програма його художнього сприйняття. Цілісний процес художнього сприйняття іноді відбувається досить швидко, без усвідомлення багатьох фаз, і з'являється у

свідомості людини як цілісний результат – у вигляді суджень, думок, переживань [103, с. 137].

Музичне мистецтво має як загальні естетичні якості (притаманні всім видам мистецтва), так і специфічні, що впливають на процес формування естетичної культури особистості.

Втілюючи в своїх образах ідеал прекрасного, мистецтво вчить відчувати і розуміти красу, творити за її законами, формує естетичну і ціннісну орієнтацію людини в світі. Мистецтво, яке зображує життя у всій його повноті, розширює і поглиблює справжній життєвий досвід людини. Воно збагачує людину художніми емоціями. Мистецтво втілює ідеал гармонії між людиною і світом, внутрішню гармонію особистості, яка допомагає підтримувати і відновлювати душевну рівновагу. Воно формує чуттєвість людини та її бачення світу [183]. З цієї причини, мистецтво є засобом просвітництва та освіти, оскільки передає навички мислення та систему світоглядних уявлень.

Вивчення естетичної природи мистецтва дозволило нам з'ясувати його педагогічне значення. Важливим для нашого дослідження є те, що сприйняття музичного твору відбувається за законами художньої комунікації, яка дозволяє людям обмінюватися думками і дає можливість долучитися до історичного та національного досвіду, віддаленого від них епохально і географічно [9] та ін. Естетична інформація, що міститься у творі мистецтва, характеризується художньою організацією, смыслом і судженням художника. Це дозволяє глядачеві (слухачеві, читачеві) швидше і якісніше виробити власні уявлення та ціннісні реакції на типові життєві обставини. Дія мистецтва полягає в соціалізації цілісної людини та утвердженні її внутрішньої цінності. На думку дослідників, мистецтво успішно вирішує своє головне завдання – очищає і облагороджує людину через красу (Д. Каднічанський [70]; С. Фартінг [178]; С. Бойченко [19]; Н. Ветлугіна [26]; М. Галадзе [29]; О. Грабарєва [34]; А. Ковтун [73]; С. Науменко [117]; С. Нечай [120]; О. Олексюк [124]; Г. Падалка [125]; О. Ростовський [142]; О. Щолокова [200]; С. Якимчук [203]; Чжан Гуй [192] та ін.).

Твір мистецтва є носієм інформації, яка не потребує перекладу. Він формує систему думок і почуттів, комплексно впливає на розум і серце, розвиває всю особистість. Сугестивна функція мистецтва (функція навіювання) добре відома. Поєднуючи художню і педагогічну сугестію в навчальному процесі, можна повною мірою використати його виховний потенціал.

Специфіка предмета і цілей мистецтва визначає специфіку і форми освоєння світу в мистецтві (художній образ) та спосіб образного мислення (художній метод).

Художній образ – це форма мислення в мистецтві, структура якого не завжди очевидна. Образ розкриває невідомі сторони і зв'язки дійсності, «з'єднуючи» віддалені одне від одного явища. Художній образ має власну логіку, розвивається за своїми внутрішніми законами і має власний рух.

Образне мислення неоднозначне. Одним з аспектів неоднозначності образу є його невизначеність, яка стимулює мислення сприймаючого. Людина, яка сприймає (реципієнт) отримує початковий стимул для роздумів, отримує емоційний стан і програму обробки отриманої інформації, але зберігає свободу волі і простір для творчої уяви. Художній образ – це єдність мислення і почуття, раціонального та емоційного. Емоційність є історично найдавнішою і естетично найважливішою основою художнього образу [97].

В. Гогуадзе аналізує взаємозв'язки художньої комунікації як складний процес реалізації множинних зав'язків, що є предметом дослідження багатьох наукових дисциплін:

1. Художня комунікація починається з творчого процесу, в рамках якого створюється художній текст. Духовні механізми реалізації задуму і створення твору вивчає загальна теорія і психологія творчості.
2. Останньою ланкою художньої комунікації є духовне споживання мистецьких продуктів. Це вивчає психологія художнього сприйняття, яка разом із психологією творчості становить психологію мистецтва.
3. Творчий процес завершується створенням художнього тексту, в якому художня ідея закодована мовою виду мистецтва. Коли реципієнт отримує

текст, знакова система декодується і повідомлення сприймається. Всі ці лінгвістичні та семантичні аспекти художньої комунікації вивчає семіотика мистецтва.

4. Художня комунікація – це спосіб творення і передачі художньої культури, який закорінений у глибинах художньої традиції. Цей аспект вивчає художня культурологія.
5. Важливим елементом художньої комунікації є художнє сприйняття, завдяки якому художній текст стає реальністю для індивіда і суспільства. У процесі взаємодії з аудиторією текст набуває нових якостей. Ці процеси вивчає естетика реценції та теорія художньої реценції, яка досліджує механізми художнього сприйняття.
6. Художня комунікація відбувається через розуміння сенсу твору в контексті історії, соціальної дійсності, художньої культури та суспільної думки. Цей аспект досліджує теорія розуміння (герменевтика).
7. Художня комунікація передбачає сприйняття не лише смислу твору, а й його цінності; ці аспекти розкриває аксіологія (теорія цінності) і, на її основі, аналіз цінності твору.
8. Процес художньої комунікації – це передача художньої інформації від митця до глядача. Цим питанням займається теорія комунікації.
9. Якщо сприймання твору мистецтва відбувається масовою аудиторією і твір доноситься до неї за допомогою сучасних засобів комунікації, то цей процес стає предметом вивчення теорії масової комунікації [33].

Під час художньої комунікації виникають такі зв'язки: 1) автор – дійсність; автор – творчий процес; автор – твір; автор – реципієнт; 2) реципієнт – твір; реципієнт – автор; реципієнт – дійсність.

Таким чином, формування естетичної культури через мистецтво має об'єктивно інтегративні основи. Вони полягають у самій специфіці мистецтва як надзвичайно складного явища, що є продуктом специфічної естетичної діяльності. Це визначає схильність мистецтва підкорятися низці загальних

законів мислення і суспільної свідомості, метазаконів естетики і специфічних законів самої художньої діяльності, а також законів одного виду мистецтва.

Твір мистецтва – це форма існування, що кодує художнє мислення в системі знаків, які у сфері культури і художньої традиції, у сфері суспільної думки виявляють свої комунікативні якості і доносять до людей певну художню концепцію, що має естетичну цінність.

Мистецтво проникає в кожную людину різними шляхами – через фольклор чи творчість професійних митців, через оздоблення житла та обряди, через релігійні церемонії, архітектуру палаців, церков і звичайних будинків, через народні свята тощо. Воно забезпечує художній підхід до світу і людини, поряд з яким існує науковий тип мислення і сприйняття світу. Проблемі взаємозв'язку цих типів сприйняття світу і розуміння істини як двох видів духовної діяльності людини присвячені роботи Є. Фейнберга. У них він розглядає роль раціонального, логічного та інтуїтивного, мімологічного сприйняття і розуміння світу та істини людиною. Науковець визначає основні причини, чому мистецтво є необхідним і важливим для людства. Він також розмірковує над питанням реальності поділу духовного життя людини на «дві культури».

Актуальним для нашого дослідження є питання про різноманітність функцій мистецтва, які створюють художні образи та можливість їх використання в освітньо-виховному процесі. Є. Фейнберг виділив вісім функцій мистецтва і дав пояснення їх походження.

1. Функція відображення дійсності створює загальний матеріал для асоціацій (чуттєвих та індивідуальних), які синтезуються в судженнях і утворюють спільну мову між художником і глядачем. При цьому мистецтво не копіює дійсність, а трансформує відображення, яке отримує інтуїтивну ідею.
2. Гедоністична функція мистецтва продукує відчуття насолоди, задоволення, яке супроводжує прийняття і засвоєння інтуїтивного судження.

3. Комунікативна функція мистецтва проявляється в «зараженні» почуттями, де основною емоцією є переживання задоволення від інтуїтивного впізнавання зрозумілої ідеї, судження.
4. Пізнавальна функція проявляється в повноті пізнання світу і в появі нових знань.
5. Естетична функція полягає у пробудженні переживання насолоди, вільної від інтересу і прагнення до володіння. Ця функція сприяє: формуванню художніх здібностей, смаку і потреб людини; орієнтації цінностей у світі; пробудженню творчого духу, бажання і вміння творити за законами краси.
6. Етична функція готує людську душу до сприйняття уявлення про добро, «ламаючи» монополію раціонального і логічного в пізнанні. Важливо зазначити, що інтуїтивне знання не може бути авторитетним, якщо воно не демонструється на основі істин, які є суттєвими для суспільства і не можуть бути підтвержені в інший спосіб.
7. Функція принесення гармонії забезпечує: а) створення гармонійної особистості зі збалансованою дискурсивною та інтуїтивною стороною духовного світу; б) визнання гармонійності світоустрою через посилення авторитету інтуїції; в) розв'язання внутрішнього конфлікту особистості, викликаного несумісними раціональними мотивами, шляхом інтуїтивного вибору.
8. Здатність мистецтва давати цілісне розуміння дійсності. Це контрастує з аналітичним, науковим підходом до дійсності, коли різні властивості та характеристики об'єкта розглядаються різними науками. Абсолютизація аналітичного підходу науки, що посилює її вплив на суспільну свідомість, загрожує духовній єдності світогляду. Здатність мистецтва до цілісного сприйняття ґрунтується на інтуїтивному судженні, яке є синтетичним, тобто базується на одночасному врахуванні різноманіття асоціацій, властивостей і контекстів об'єкта.

Всі ці функції мистецтва можуть бути реалізовані в освітньому процесі з метою формування музично-естетичної культури особистості. Водночас,

мистецтво – це оброблена, одухотворена естетична реальність, яку створює митець відповідно до свого ідеалу краси. При цьому, термін митець має широке тлумачення – людина, яка створює естетичну реальність; у нашому дослідженні таким митцем є композитор і виконавець.

І. Юдкін виокремлює надфункцію мистецтва, яка не обмежується збагаченням конкретних предметних знань і без якої не може існувати справжнє мистецтво – інтуїцію. Дослідник зазначає, що пізнання світу, осягнення істини – необхідна умова існування людства, а тому мистецтво є для нього необхідним і незамінним. Розуміння матеріального і духовного світу вимагає використання логіки та інтуїції. Доречно розрізнити ці два фундаментальні і багато в чому альтернативні способи осягнення істини. Повсякденне життя людини (побут, виробництво, суспільне життя тощо) сповнене інтуїтивних, по суті, нічим не керованих суджень. Це дозволяє людині значно розширити сферу пізнаваного та осяжного світу. Функціонування мистецтва у світлі цієї можливості має важливу особливість: спроба вербально, раціонально, науково сформулювати сутність художнього, естетичного образу часто призводить до збіднення його змісту. Насправді ж вона багатша за те, що можна висловити вербально. Мистецтво є потужним інструментом впливу на підсвідомість людини. Мистецтво здатне зробити будь-яку інтуїтивну істину переконливою [201].

Мистецтво вносить гармонію у внутрішнє життя людини, в її погляд на світ. Інтуїтивне сприйняття, рефлексивне судження, коли воно сприймається як одкровення істини, неминуче викликає почуття задоволення і гармонії. Мистецтво виконує цю функцію саме тому, що робить інтуїтивне судження авторитетним і переконливим, на відміну від раціонального. Мистецтво є тим органом людського життя, який перетворює раціональну свідомість людей на почуття. Мета мистецтва – перенести зі сфери розуму в сферу почуттів ту істину, що благо людей полягає в їхній єдності.

Особливості та можливості впливу мистецтва на стан людини визначають його особливе значення у формуванні естетичного образу та досвіду естетичного ставлення людини до дійсності. Зупинимось на деяких суттєвих компонентах

естетичного ставлення, які є важливими у процесі формування музично-естетичної культури.

В історії психології та педагогіки відоме твердження про походження знань та ідей зі світу почуттів (Ф. Бекон, Дж. Локк). Це положення й досі залишається важливим для досліджень у сфері емоційного життя людини та формування її духовної культури. Емоційна образність, яка породжує природу виконавського мистецтва, є фундаментальною основою психологічного модуля розвитку в цілому [81]. Емоційна образність складає основу естетичного ставлення, яке, за визначенням Г. Гегеля, являє собою активну реакцію людини на історичні форми доцільності краси [181].

Естетичні погляди є загальними, але в той же час вони є особистою унікальною оцінкою навколишнього світу. Загальність впливає із суспільного змісту ідеалу краси, за яким оцінюється об'єкт. Естетичне ставлення характеризується комунікативністю. Феномен естетичного ставлення може виступати як засіб об'єднання людей, засіб спілкування, заснований на здатності людей заряджати себе почуттями інших, передаючи їх у рухах, думках, фарбах, звуках, образах, словесних виразах [86].

Естетичне ставлення проходить три послідовні стадії розвитку:

1. чуттєве пізнання повсякденного життя;
2. раціональне пізнання приватних наук, які є різними точками зору на один і той самий об'єкт розгляду.
3. раціональне пізнання – філософський аналіз системи понять.

Естетичні предмети (до яких належать, зокрема, твори мистецтва) здатні викликати в людини стан радості, безкорисливої любові, відчуття художньої свободи, вони підтверджують і збагачують естетичні ідеали особистості та суспільства.

Таким чином, естетичні образи правомірно розглядати з точки зору взаємодії духовного і матеріального, об'єктивного і суб'єктивного, природного і соціального, змістовного і формального.

Сучасне трактування естетичного ставлення характеризується визнанням наявності відповідних емоційних образів, почуттів, переживань, уявлень у різних формах буденної і теоретичної свідомості, у проявах активності та ерудиції. Естетичне ставлення характеризується оптимістичним настроєм, що особливо важливо для успішного вирішення завдань культурного становлення особистості в освітньому процесі. У зв'язку з цим, важливо звернути увагу на думку К. Вентцеля, який виділяв два шляхи виховання людини: один шлях – шлях зовнішнього виховання, інший шлях – вільного внутрішнього розвитку. Пріоритетним він вважав другий шлях, оскільки найважливішим є «внутрішня людина»: вона – душа культури, без неї будь-яка культура, якою б цінною вона не здавалася, позбавлена будь-якого сенсу.

Образ музики має всі якості будь-якого художнього образу. Музика виникає з людської потреби у спілкуванні. Її особлива здатність до об'єднання впливає з природи «матеріалу» музики як мистецтва, зі специфіки її засобів вираження. Музичний звук – це не тільки акустичне, але й художнє явище. Музика, як один з найбільш емоційних видів мистецтва, характеризується широким діапазоном вираження різних емоцій. Музика і мова мають спільні риси, що ґрунтуються на певних загальних законах комунікації. Власне звучання мови, звукове забарвлення і сила голосу, темп, по-різному поєднуються, створюючи образ мовця. Водночас, музика має набагато більшу здатність до образності, ніж мова [58].

Музику прийнято вважати видом мистецтва, в якому художні образи створюються за допомогою звуків і який характеризується особливо активним і безпосереднім впливом на внутрішній світ людини. Специфіка музичного мистецтва полягає в тому, що звук, як основа музичних образів і висловлювань не має семантичної специфіки слова і не відтворює фіксованих образів дійсності. У зв'язку з цим, музична образність має значний потенціал для індивідуалізованого впливу на людину.

Музика є звуковим мистецтвом завдяки своїй інтонації, яка ніби увібрала в себе багатовіковий досвід мовлення і досвід ритмічних рухів. Теоретичне

осмислення музичної інтонації як засобу виразності започаткував Б. Асаф'єв, який висунув ідею про інтонаційну природу музики. Він розглядає інтонацію, як виражену думку, а музичну форму як багатошаровий інтонаційний процес [143].

Інтонація поєднує в собі всі аспекти музичного звучання (висоту, гучність, тембр, тривалість). Найглибшим рівнем інтонаційного процесу є мелодія: мелодію можна уявити як рух різних інтонацій. Інтонаційний процес у різних видах мистецтва має спільні риси. Насамперед, це питальна та оклична інтонація. Інтонація, таким чином, виступає одним з найважливіших засобів смислового та емоційного вираження, концентруючи в собі історичний досвід. Це робить її фактом естетичної культури людства [194].

Музичне мистецтво невіддільне від виконання. Залежно від засобів, за допомогою яких виконується музика, розрізняють вокальну, інструментальну, вокально-інструментальну та інші види музики (симфонічну, оперну, камерну тощо).

Художні образи музики, при всій їх узагальненості, мають велику емоційну силу, здатність втілювати цілісне і багатогранне уявлення про світ людини, що робить її найважливішим засобом естетичного розвитку. Сприйняття змісту, вираженого в музиці, визначається внутрішніми чинниками: світоглядом слухача, структурою його думок і почуттів [193].

Таким чином, вплив музичного мистецтва як засобу формування естетичної культури визначається його специфікою та особливістю художньо-образного пізнання як естетичного явища. Аналіз психолого-педагогічної літератури, яка розкриває особливості художньо-естетичного пізнання, дає можливість стверджувати, що в основі естетичного пізнання світу через мистецтво лежить взаємозв'язок між чуттєвим і раціональним освоєнням дійсності. Тому вважаємо за необхідне розглянути феномени чуттєвого та раціонального пізнання, які мають місце в пізнавальній діяльності [80; 139; 195] та ін.

Чуттєве пізнання працює з зоровими образами, які створюються шляхом безпосереднього спостереження і сприйняття. Сукупність чуттєвих даних і

уявлень, що виникають при цьому, має одиничний, індивідуальний характер, який залежить як від властивостей конкретного об'єкта, що спостерігається, так і від особливостей будови сенсорного апарату суб'єкта, що спостерігає.

Раціональне ж пізнання оперує поняттями, які мають загальний характер. Як відомо, оперування цими поняттями відбувається за певними правилами, які не залежать від індивіда. Раціональне пізнання опосередковане знаковою системою (мовою). Чуттєве пізнання відображає зовнішній бік речей, воно має справу зі світом явищ, тоді як раціональне пізнання проникає в сутність речей, «схоплює» внутрішні, необхідні зв'язки об'єктів. Результатом чуттєвого пізнання є чуттєвий досвід, а основною формою раціонального пізнання є розум. Розум має здатність аналізувати та узагальнювати як дані чуттєвого досвіду, так і свої власні форми, існуючі уявлення, і, долаючи їх однобічність, виробляти поняття, що відображають діалектику об'єктивного світу [40; 145; 153; 190; 208; 209 та ін.].

Ці два аспекти пізнання взаємопов'язані: загальні поняття виникають із сукупності чуттєвих даних, які вилучаються із сукупності індивідуальних чуттєвих сприйнятів, чуттєвий досвід із сукупності різноманітних явищ, що сприймаються безпосередньо, перетворюється на акт емоційно пережитого осяяння (інтуїції, уяви) в загальне раціональне утворення, в змістовну форму поняття [35]. Чуттєвий досвід, таким чином, втрачає свою безпосередність і стає змістовним досвідом, який містить причину, обґрунтування, тобто стає знанням.

Для нас цікавим є твердження Л. Тішко та Д. Щепової, які вважають, що здатність до мислення – це одна з найвиразніших ознак людини. Завдяки мисленню людина здатна аналізувати інформацію, вдосконалювати своє бачення світу, перетворювати його, гармонійно й обдуманно з ним взаємодіяти [174, с. 91]. У контексті формування естетичної культури особистості це має певний сенс у розумінні естетичного образу світу, який є актуальним для конкретної людини – це своєрідний власний естетичний світ, як світ її уподобань, смаків, суджень тощо.

Проблема співвідношення сприйняття і мислення, чуттєвого і раціонального в пізнанні здавна привертала увагу науковців. У філософії вона постала як проблема пізнання світу в цілому та шляхів його пізнання, у психології та педагогіці – як проблема ролі образів у формуванні понять.

Зазначимо, що у вітчизняній психології сприйняття розуміється як активний процес, спрямований на отримання інформації про явища і предмети зовнішнього світу, представлений в літературі як інтерактивний психічний процес, що включає в себе як перцептивну, так і інтелектуальну, розумову діяльність. Перцептивний розвиток забезпечується формуванням сенсорних і перцептивних норм у дітей і дорослих. Сенсорні норми формуються в індивідуальному розвитку дитини і відповідають не тільки індивідуальним особливостям навколишньої дійсності, а й системам суспільно вироблених сенсорних характеристик [24].

На основі сенсорних норм формуються та засвоюються перцептивні норми або операційні перцептивні одиниці. Це смислові цілісні утворення, які виникають в результаті перцептивного навчання і створюють можливість практично цілісного сприйняття об'єктів зовнішнього світу, незалежно від кількості ознак, що містяться в них. Принципово розрізняють процеси формування образу та розпізнавання на основі сенсорних, перцептивних норм та операційних перцептивних одиниць. Перший процес є творчим, другий – утилітарним. У розвинених аспектах сприйняття існує конкуренція, суперництво між ними. Конкуренція між динамічними і консервативними силами. Якщо перемагає перший шлях, то образ, який має якість відкритості, дійсно збагачується, що забезпечує духовний розвиток людини. Якщо ж перемагає другий шлях, то виникає «сліпота до світу».

І. Біла [5] зазначає про зв'язок між сприйняттям і мисленням, вказуючи, що чуттєве сприйняття є вищою формою сприйняття предметів. З цього можна зробити висновок, що сприйняття людини тісно пов'язане з мисленням і функціонує як активний пошук найбільш змістовної інтерпретації даних. Найвищий рівень сприйняття передбачає проникнення у внутрішню сутність

об'єктів, що сприймаються. Найважливішим тут є не зовнішня сторона образу і його правильна і точна відповідність відображуваному у свідомості об'єкту, а проникнення через зовнішнє в глибинну сутність.

Практика показує, що сучасна система освіти в загальноосвітній школі мало орієнтована на актуалізацію художніх образів. Більш ефективною і незамінною в цьому випадку може бути система додаткової мистецької освіти. Окреслюючи проблему взаємозв'язку між сприйняттям і мисленням зазначимо, що визнання специфіки об'єктивного змісту теоретичного мислення не зменшує значення чуттєвих ресурсів у пізнанні. Продуктивна уява є передумовою і основою мислення, а в процесі розвитку сприйняття та уяви у дітей формується здатність змістово-образного узагальнення, завдяки чому те, що фізично не видно, стає очевидним: виразність художньої форми.

Ідею про важливість уяви як основи всіх пізнавальних процесів висловлював ще К. Юнг. Визнаючи уяву основою психічного життя, він стверджував, що душа щодня створює реальність. Кожен психічний процес – це уява та фантазія. У шкільному віці, коли стереотипи сприйняття ще не сформовані, актуалізується творча уява, через діяльність уяви відбувається процес обміну між образом і поняттям.

Художнє сприйняття мистецтва визначається всім комплексом особливостей особистості глядача. Зміст художнього твору завжди зіставляється з життєвим досвідом сприймаючого, зі сформованими звичками сприйняття, пережитими схемами розуміння, стереотипами сприйняття, набутими в процесі життя. Чим багатший запас життєвого досвіду учня, тим більш естетично і художньо цінним є створений ним образ.

Значну роль у створенні художнього образу відіграють емоції. Зрозуміти твір мистецтва – це, перш за все, відчутти його, емоційно пережити, і на цій основі осмислити. Сприйняття мистецтва починається з відчуття і проходить через нього. Однак художнє сприйняття, звичайно, не обмежується почуттями [25, с. 70].

Сприйняття і розуміння твору мистецтва – це активний творчий процес. Найвищим рівнем художнього сприйняття є «концептуальне», «системне» сприйняття, як здатність до подолання створеного стереотипу. Це системне сприйняття характеризується особливістю включення об'єкта в систему художнього мислення автора. Концептуальне сприйняття музичного твору відповідає особливості культури, яка існує, з одного боку, як феномен (тобто явище, дане нам у досвіді і сприйняте органами чуття), а з іншого – як система або сукупність концептів.

Загальновідомо, що протиставлення розуму та емоцій, мислення та чуттєвого сприйняття пронизує всю європейську філософію: органи чуття виконують лише «чорнову» роботу, а чуттєвий досвід є лише першим кроком до пізнання та творчості. Водночас зрозуміло, що чуттєвість регулює інтелектуальну діяльність.

Досліджуючи чуттєве пізнання, вчені з'ясували, що воно не поступається раціональному пізнанню за багатством інтелектуальних операцій, і що найповніше раціональне пізнання можливе лише тоді, коли розвинене чуттєве пізнання. Обидві сторони пізнання – чуттєва і раціональна – повинні бути однаково добре розвинені, бо робота думки починається з образу.

Образ світу і образ людини мають вирішальне значення для людського життя. Це стосується і естетичної реальності, створюваної мистецтвом: в даному випадку художньо-естетичний образ світу і образ художника (музиканта, композитора), який спів-творить цей образ, багато в чому визначають можливості формування естетичної культури.

Певні уявлення, образи – регулятори поведінки і діяльності – в кінцевому підсумку формуються в контексті загального образу світу, сформованого людиною до певного моменту. Образ світу виникає і розвивається як цілісне інтегральне утворення когнітивної сфери особистості. Образ світу функціонально і генетично первинний по відношенню до будь-якого конкретного образу або індивідуального чуттєвого досвіду. Ізольованих образів в принципі не може існувати. Результатом будь-якого когнітивного процесу є не

новий індивідуальний образ, а модифікований образ світу, збагачений новими елементами. Основний внесок у побудову образу конкретної ситуації робить образ світу в цілому.

Побудова образу світу починається в процесі отримання інформації з навколишньої дійсності. Образ світу – це цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, про інших людей, про себе і свою діяльність [202, с. 228]. Він є результатом процесу психічного відображення та ініціюється суб'єктом. Образ світу включає в себе відчуття внутрішньої впевненості, самореальності будь-чого (в тому числі і самого себе), що є єдиною підставою для вказівки на його існування. Іншими словами, образ світу не стільки усвідомлюється, скільки відчувається суб'єктом. Необхідно уникати уявлення про образ світу як про певний наочний образ, що мислиться в тій чи іншій чуттєвій модальності. Образ світу за своєю суттю є «амодальним» у тому сенсі, що він містить такі надчуттєві елементи, як значення і смисл. Образ світу не є раціональною конструкцією, а відображає практичну «взаємодію» людини зі світом і пов'язаний з реальними умовами її соціального та індивідуального життя.

Образ світу є сукупністю людських гіпотез і за своєю природою є прогностичним. Кожна гіпотеза з самого початку «вписана» в контекст реальних дій і цілісної картини світу. Картина світу має два основні рівні: поверхневий, який об'єднує перцептивні гіпотези, що реалізуються в конкретних сенсорних модальностях (зорових, слухових тощо), і глибинний, де гіпотези формуються мовою значень і особистісних смислів. Естетичний образ світу, як невід'ємний аспект картини світу, природно «вписаний» у неї. *Отже, ми розглядаємо важливість формування музично-естетичної культури особистості, як невід'ємний аспект формування людської культури в цілому.*

Враховуючи специфіку образу світу, констатуємо, що музично-естетична культура особистості визначає, яким чином вона буде надихатися, і впливає на весь спектр ставлення людини до світу, на її розуміння всіх процесів людського і суспільного життя.

У питанні художньо-естетичного пізнання світу через музичне мистецтво велике значення має те, як людина сприймається іншими людьми. Ми розглядаємо це значення в контексті того, що в творі музичного мистецтва є образ, пережитий художником (іншою людиною), який вступає в комунікацію з глядачем, людиною, яка сприймає і розуміє твір.

Людиноцентрична позиція культурної семіотики, згідно з якою індивіда не можна розглядати окремо від Іншого, видається надзвичайно важливою. Я та Інший – це два аспекти одного й того ж акту самосвідомості, і одне без іншого неможливе як найдраматичніший прояв людської природи. У дитячому розвитку розрізнення «своїх» і «чужих» слів ділить світ дитини на «свій» і «чужий» і встановлює межу свідомості, яка зберігається як важлива домінанта культури. Це створює семантичну межу, яка згодом відіграє вирішальну роль у соціальному, культурному, космогонічному та етичному «структуруванні світу». Дослідник визначає культуру як семіосферу, яка є динамічною взаємодією складних семіотичних систем, і виокремлює два канали комунікації в культурі: Я – Він та Я – Я, які існують у різних семіотичних системах, але також можуть реалізовуватися в комунікації, коли людина перенаправляє повідомлення від «Він» до себе і відповідає собі [74].

Це положення, що відображає семіотичну природу комунікації, є важливим для виокремлення різних орієнтацій комунікації щодо різних аспектів культури, особливо музично-естетичної культури.

Вважаємо за необхідне підкреслити питання, яке є особливо важливим для педагогічної організації спілкування в художньо-естетичному середовищі: Які об'єктивні і суб'єктивні умови необхідні для того, щоб спілкування було психологічно комфортним для його учасників і продуктивно впливало на результати їх об'єднуючої діяльності і на їх особистісно-суб'єктний розвиток. В цьому аспекті вкажемо на об'єктивацію, відтворення суб'єктом розуміння внутрішнього світу Іншого у своєму внутрішньому світі, як спосіб досягнення цієї мети, підкреслюючи важливу роль мотиваційної сфери і потреб. Ефективність міжособистісної взаємодії пов'язана з умінням ставити себе в

ситуацію Іншого, з умінням прогнозувати і розуміти поведінку – теперішню і майбутню. Однак залишається відкритим питання, як організований цей шлях до Іншого, які умови налагодження взаємодії, яка технологія реалізації потреби у спілкуванні, як «налаштовується» простір буття як простір особистісних смислів на простір буття Іншого.

Спираючись на записи про комунікативні функції культури (і мистецтва зокрема), а також про діалогічну природу спілкування, ми вважаємо це питання актуальним для нашого дослідження, оскільки в процесі формування естетичної культури особистості відбувається культурна ідентифікація, яка неможлива без процесу художньо-естетичної комунікації, а отже – без певного проникнення у світ Іншого (художника, композитора, виконавця), без досягнення розуміння його і його творчості. Ці процеси є тим складнішими, що комунікація відбувається насамперед через сприйняття мистецьких творів.

Оскільки естетична культура передбачає специфіку сприйняття і розуміння людиною навколишнього світу, в тому числі й іншої людини, важливо зазначити, що об'єктивною основою для розуміння художнього образу, створеного Іншим, є наявність у людини образу Іншого.

Попри всю складність художньо-естетичного пізнання дійсності, існують об'єктивні вікові можливості, які дозволяють вважати завдання формування основ музично-естетичної культури у дітей шкільного віку досяжним. Методологічне значення мають психолого-педагогічні положення про активність особистості в засвоєнні соціокультурного досвіду, що міститься в знаряддях праці, мові, творах мистецтва, способах спілкування тощо. Дитина залучається до духовної і матеріальної культури не пасивно, а активно, в процесі діяльності, характер і специфіка ставлення до світу якої значною мірою визначають процес становлення її особистості.

1.3. Віковий аспект проблеми розвитку музично-естетичної культури школярів

Аналізуючи стан і процес формування музичної культури учнівської молоді на сучасному етапі, можна зробити висновок, що існує багато шляхів і форм впровадження музичного мистецтва в життя дитини (школа, додаткові освітні та культурні заклади, Інтернет і телебачення, CD- та DVD-програвачі, фільми тощо). Проте, це часто супроводжується відсутністю цілісного взаємозв'язку між ними в одному напрямку; спонтанним та незалежним задоволенням ще не сформованих особистих інтересів та особистого смаку. Особливо яскраво це проявляється в учнів підліткового віку. Відсутність інтересу багатьох з них до класичної спадщини пояснюється в більшості випадків недостатнім ступенем естетичної розвиненості. Як наслідок, одним із завдань сучасної освіти є розвиток музично-естетичної культури в учнів підліткового віку.

Як доводять наукові дослідження (О. Белінський [8], О. Бандурка, В. Тюріна, О. Федоренко [6], І. Біла [14], С. Белякова, К. Шовкова [13], М. Боришевський [20], Г. Браун [206], Є. Гергель [31], Ю. Гулько [41], Г. Костюк [27; 76], В. Лозниця [92], В. Моляко [112; 113], Л. Музика [115], В. Романець [141], О. Скрипченко [152], Н. Токарева [175] та ін.), доступність та емоційність музичної мови створює сприятливі умови для засвоєння молоддю цінностей музичної культури. За «масштабністю» вражень музика стоїть на першому місці з кіномистецтвом, і незалежно від музичних уподобань, підлітки не уявляють свого життя без неї. З метою розроблення ефективної методики розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, необхідно знати особливості підліткового віку, які являють собою набір специфічних якостей особистості (когнітивних, мотиваційних, емоційних, перцептивних тощо), та визначають рівень розвитку особистості в цьому віці.

Підлітковий вік є важливим етапом у загальному процесі розвитку людини як особистості, коли закладаються основи соціальної поведінки на основі якісно

нового характеру, структури і складу її діяльності, виникає головна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок [76].

Вітчизняні та зарубіжні психологи по-різному трактують часові рамки початку та закінчення підліткового віку, зміст провідної діяльності та перелік новоутворень. Єдиний консенсус полягає в тому, що це період специфічного і значного зростання розвитку [152].

Хронологічно перехід від дитинства до підліткового віку обмежується віком від 10–11 до 14–15 років. Н. Токарева говорить про власну маргінальність підлітка, яка проявляється в положенні між двома культурами – світом дітей і світом дорослих: він вже не хоче належати до дитячої культури, але ще не може увійти в спільноту дорослих, наштовхується на опір з боку реального світу. Це призводить до стану «когнітивного дисбалансу», невизначеності в орієнтації, планах і цілях у період зміни «життєвих просторів» [175].

О. Белінський підкреслює, що перехідний вік завжди вважався критичним, але зміни різних якостей відбуваються у школярів по-різному. Тривалість підліткового періоду часто залежить від конкретних умов виховання дітей, від того, наскільки великий розрив у нормах і вимогах, які пред'являють до дитини (слухняність) і дорослого (ініціатива й самостійність), а загальні закономірності проявляються через індивідуальні варіації, що залежать не тільки від навколишнього середовища й умов виховання, а й від уроджених особливостей організму або особистості [8].

Описуючи психологічні новоутворення в підлітковому віці, слід звернути увагу на стадії розвитку, які є найбільш значущими в контексті досліджуваної проблеми: пубертатний розвиток; когнітивний розвиток: розвиток інтелектуальної сфери характеризується якісними та кількісними змінами в процесі пізнання світу – розвиток здатності до безпосереднього мислення та розширення часової перспективи; соціальна адаптація: наслідування соціальних відносин – становлення особистості через засвоєння соціального досвіду, цінностей, норм, зразків поведінки, що відповідають даному індивіду; формування ідентичності.

Підлітки хочуть наслідувати дорослих у зовнішньому вигляді, поведінці та проведенні дозвілля, хобі тощо. Слід зазначити, що в цей час дуже важливо зустріти людину, яка змогла б провести школяра по складному і багатогранному світу музики, адже в міру дорослішання підлітків, їх музичні пріоритети змінюються в бік захоплення легкими жанрами, на що впливає закон «натовпу», орієнтація на моду, престиж, задоволення тощо.

Стаючи достатньо автономною особистістю, підліток прагне утвердити свою незалежність і самостійність, що створює сприятливе підґрунтя для пошуку нових форм і засобів самовираження, залучення до творчості, розвитку самоконтролю і самокритики, формування почуття власної значущості в системі взаємин з іншими людьми, розвитку почуття відповідальності та усвідомлення вибору у власних діях.

Підлітковий вік – це вік допитливого розуму, жаги до знань, невичерпної енергії, активності, ініціативи, прагнення до дії, активного устремління до особистісного вдосконалення на основі самовираження і самоствердження. Досліджуваний період є найбільш відповідальним, оскільки саме в цей час закладаються основи моралі, формуються соціальні установки, ставлення до людей та суспільства; формуються риси характеру і основні форми міжособистісної поведінки.

У цьому віці діти відрізняються підвищеною пізнавальною та творчою активністю, інтересом до різних видів діяльності і завжди намагаються дізнатися щось нове. Важливо взяти до уваги ці особливості і здійснювати педагогічний вплив на всі компоненти музично-естетичної культури комплексно, активізуючи при цьому мотиваційну, емоційно-вольову, інтелектуальну та творчу сфери особистості підлітка. Послідовне ознайомлення з жанрово-стильовими особливостями творів тих музичних напрямів, які входять до підліткової субкультури, у їх поєднанні зі зразками музичного фольклору, класичної спадщини та сучасними творами вітчизняних і зарубіжних авторів, забезпечує наступність і наближення до актуальних музичних інтересів школярів.

Хоча підліток і залишається учнем, навчальна діяльність є важливою, але психологічно відходить на другий план. Основним видом діяльності в цей період стає спілкування з однолітками. Слід зазначити, що мотиви спілкування змінюються. Так, в 10–11 років – домінує бажання бути серед однолітків і робити щось разом, у 12–13 років – зайняти певне місце в групі однолітків, у 14–15 років – прагнення до самостійності і пошук визнання цінності своєї особистості. У школі діти на практиці засвоюють моральні норми і цінності, розігрують різні аспекти міжособистісних стосунків і розвивають самосвідомість як важливе новоутворення психіки. Оскільки стосунки з друзями займають центральне місце в житті дитини і мають для неї величезне значення, цей період є найбільш сприятливим для розвитку навичок взаємодії та спілкування як основи регуляції поведінки.

Активна музична діяльність утворює процесуальну тотожність із музикальною культурою, виступаючи передумовою, процесом, формою та підсумком її прояву. Підкреслимо значущість різних форм колективного музикування (ансамбль, хор, оркестр тощо), які є ще одним вектором на шляху розвитку інтересу школярів до музичного мистецтва; цілеспрямованого розширення сфери діяльності на заходах усередині освітніх установ та широке залучення до культурного життя села, міста, області тощо, що сприяє забезпеченню цілісності процесу становлення музично-естетичної культури підлітків.

З погляду виховання, підлітковий вік є найсприятливішим періодом життя для вирішення багатьох завдань: це час становлення справжньої індивідуальності, самостійності в навчанні та праці, час напружених зусиль у самопізнанні та самооцінці, формування цілісного, всебічного образу «Я». Порівняно з молодшими школярами, підлітки виявляють впевненість у своїй здатності визначати і контролювати свою поведінку, думки і почуття [6].

У підлітковому віці з'являється здібність розвивати вміння приймати точку зору іншої людини, бачити і сприймати світ з інших позицій, відмінних від власної. Самостійність мислення проявляється в самостійності вибору

поведінки: підлітки приймають лише те, що особисто вважають розумним, доцільним і корисним. Вони намагаються все перевірити, щоб особисто переконатися в істинності. Таким чином, підлітковий вік можна охарактеризувати як сенситивний період для формування ціннісних орієнтацій, прагнень і духовних потреб (пошук сенсу життя, прагнення до самовдосконалення, відповідальне ставлення до власних вчинків, здатність оцінювати вчинки з моральної точки зору тощо) та становлення особистісної системи цінностей.

Формування особистісної системи ціннісних орієнтацій визначає зміст вчинків школяра-підлітка, ступінь їх усвідомленості, вибірковість його ставлення до людей, оцінку цих людей і відчуття власної значущості. У цей період відкрито проявляється переважна більшість важливих особистісних якостей людини: управлінських, ділових, підприємницьких та інших, що по'язані з внеском людини в суспільство, з міжособистісними відносинами у всіх сферах діяльності (шкільні доручення, групова робота тощо).

Важливо звернути увагу на застосування продуктивних методів і засобів навчання, поєднання та доповнення традиційних форм культурно-просвітницької та музично-освітньої діяльності, які сприяють забезпеченню необхідної мотивації, позитивному ставленню та підвищенню інтересу школярів до музики, що, в свою чергу, стає важливою передумовою для закладання основ музично-естетичної культури молоді. Численні конкурси та фестивалі, тематичні вечори та свята, лекції, концерти та уроки, музично-літературні салони, колективні творчі справи, відвідування театру тощо сприяють вихованню духовних потреб, формуванню «людини культури» та соціально значущих творчих мотивів. Різноманітні форми навчання та дозвілля, від уроків до шкільних свят, орієнтовані на різні соціальні групи дітей, забезпечуючи, при цьому, кожному школяру можливість реалізувати свої інтереси, здібності та потреби.

Період підліткового віку характеризується інтенсивним розвитком чуттєвої сфери і є найбільш сенситивним періодом для формування емоційної

чутливості та моральних переживань, для духовного розвитку людини. Музичне мистецтво, яке є найбільшою скарбницею людських почуттів і думок [127, с. 333], відіграє значну виховну роль, впливає на формування світогляду, життєвої позиції підлітків, визначає їхні подальші погляди, оскільки враження, набуті в цьому віці, є глибокими і незабутніми.

Музичні твори, які мають специфічну систему засобів виразності (мелодія, гармонія, динаміка, темп, тембр тощо), відображають навколишній світ, і через музичні образи сприяють розвитку відповідного емоційно-чуттєвого реагування та формуванню моральних почуттів. Використання музичних творів зі специфічною ритмічною та динамічною організацією сприяє стабілізації та корекції негативних психологічних станів підлітків (тривожність, дратівливість, агресивність тощо), зменшенню нервових та фізичних перевантажень, подоланню зовнішніх та внутрішніх конфліктів і суперечностей, закріпленню позитивного ставлення до навколишньої дійсності в суспільстві. Сприйняття музичних творів має значний вплив на розвиток інтелекту та пізнавальних здібностей підлітків [192, с. 84].

З погляду Тан Чжун, найбільш ефективним для розвитку музичного сприйняття молоді є історико-художній підхід до вивчення музичного твору та емоційно-смісловий аналіз. Його особливостями є ознайомлення з життям і творчістю композиторів, з історією написання творів та конкретними історичними подіями, з особливостями композиторського стилю та змістом окремих творів, з певним художнім напрямом у музиці та можливістю використання асоціативних в'язків з іншими видами мистецтва, іншими композиторами, національним колоритом тощо. Таким чином, пізнавальна діяльність охоплює широкий вектор питань, і сприяє більш глибокому розумінню та сприйняттю ідей, закладених у музичному творі [171, с. 154–158].

Для розуміння сутності музичного твору, підлітку необхідна система знань про різні аспекти музичного та інших видів мистецтва, що виступає основою для формування та розвитку необхідних умінь і навичок емоційно-сміслового аналізу. Це і розуміння змісту (ідеї) музичного твору, і використання

композитором характерних художньо-образних прийомів, принципів і засобів музичної виразності для створення та втілення художнього образу, і завдання та можливості виконавця в реалізації авторської та власної виконавської концепції.

Таким чином, розвиток музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ:

- надає підліткам широкий спектр можливостей для самовираження: від висловлення власної думки та емоційного вербального аналізу музичного твору до втілення власних ідей у процесі виконання творчих завдань, виконавської або суспільно корисної діяльності через участь у концертах та фестивалях, творчих конкурсах та оглядах, участь у колективній творчій діяльності тощо;
- сприяє формуванню моральних установок, світогляду та життєвих позицій підлітка на основі розвитку здатності розуміти внутрішній світ іншої людини (емпатії);
- розвиває здатність до рефлексії та саморозвитку через осмислення, сприйняття, розуміння та трансформацію музичних образів у суб'єктивні враження, аналіз власних реакцій, ставлень та суджень;
- підтримує цілісність зовнішнього і внутрішнього психологічного простору, що передбачає розвиток самостійних суджень, оцінок і переконань;
- створює умови для розвитку комунікативної культури школярів, задоволення потреби у спілкуванні.

Висновки до першого розділу

Аналіз філософських, соціологічних, культурологічних, психологічних і загальнопедагогічних засад розвитку музично-естетичної культури особистості дозволив зробити такі висновки:

1. Виявлено, що стосовно музично-естетичної культури школяра необхідно використовувати термін «розвиток», який ми розуміємо як зміну цього утворення, спрямовану на перехід з одного стану в інший – якісно вищий.

2. На розвиток музично-естетичної культури школярів впливають особливості соціокультурної ситуації, що змінилася, які необхідно враховувати в процесі навчання в ДМШ.

3. Музично-естетична культура школяра визначається нами як ціннісне, цілісне утворення, що включає: цілеспрямоване музично-естетичне сприйняття, вмотивований музичний смак, музичну грамотність, вироблену в процесі застосування спеціальних музичних способів і прийомів, музикальність як результат музичної діяльності.

4. Обґрунтовано структуру музично-естетичного розвитку школярів в умовах дитячої музичної школи у складі мотиваційно-цільового, змістовного, операційного компонентів. Визначено, що мотиваційно-цільовий компонент визначається естетичними потребами та інтересами особистості, які проявляються в її інтересі до естетичних цінностей, у здатності здійснювати діяльність відповідно до законів краси. Естетичний інтерес виявляється в специфічному ставленні людини до навколишнього світу, що виявляється в активній спрямованості суб'єкта на естетичний об'єкт і в різних видах творчої діяльності залежно від соціально-естетичного досвіду.

Змістовний компонент проявляється через естетичний досвід, інтелектуальний розвиток, естетичні погляди та уявлення. Виявлено, що естетичний розвиток особистості залежить від її мистецької освіти, широти інтересів у сфері мистецтва, глибини розуміння та розвиненості здатності адекватно оцінювати мистецькі твори.

Операційний компонент пов'язаний із музично-естетичним сприйняттям і музикальністю, здатністю емоційно занурюватися в уявний світ мистецтва та вести з ним діалог, здатністю до трансценденції, естетичного сприйняття та естетичної насолоди; уміннями систематизувати й узагальнювати раніше

засвоєні знання та способи дій; уміннями, пов'язаними з пошуком оригінального (нестандартного) рішення; діями зі створення нового.

5. Визначено, що музичне мистецтво, як засіб формування естетичної культури людини, діє через художні образи та через специфічні засоби виразності – інтонацію, мелодію, ритм, темп, гармонію, форму тощо. Мистецтво, яке зображує життя у всій його повноті, розширює і поглиблює реальний життєвий досвід людини, збагачуючи її художніми емоціями. У процесі формування музично-естетичної культури людини відбувається її культурна ідентифікація, яка ґрунтується на законах культурної комунікації, розуміння і проникнення у світ Іншого і сприяє відкриттю та усвідомленню характеристик «прекрасного» та «потворного».

6. Виявлено, що існує багато шляхів і форм впровадження музичного мистецтва в життя дитини, проте, це часто супроводжується відсутністю цілісного взаємозв'язку між ними в одному напрямку; спонтанним та незалежним задоволенням ще не сформованих особистих інтересів та особистого смаку. Особливо яскраво це проявляється в учнів підліткового віку. Відсутність інтересу багатьох з них до класичної спадщини пояснюється в більшості випадків недостатнім ступенем естетичної розвиненості. Як наслідок, одним із завдань сучасної освіти є розвиток музично-естетичної культури в учнів, зокрема підліткового віку.

Основні наукові результати опубліковані у працях [216; 95; 220].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДМШ

2.1. Принципи та методи розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи

Сукупність дидактичних принципів регулює відбір і структурування змісту, вибір організаційних форм, методів і засобів навчання відповідно до його загальних цілей і закономірностей. Принципи навчання, виступаючи як категорія дидактики, характеризують способи використання законів і закономірностей педагогічного процесу відповідно до поставлених цілей. У педагогічному словнику педагогічний принцип визначається як найбільш загальна стратегія вирішення певного класу педагогічних завдань (проблем), як системоутворюючий фактор розвитку педагогічної теорії і критерій постійного вдосконалення педагогічної практики з метою підвищення її ефективності [128].

У нашому дослідженні під принципами ми розуміємо *систему основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких сприяє ефективному вирішенню проблеми розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.*

Пропонуємо розглянути найбільш вагомні дидактичні принципи, які є вихідними положеннями в розробленій нами методичній системі: *культурологічної інтеграції, результативності, забезпечення єдності чуттєвого та раціонального пізнання, активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва, створення художньо-творчого середовища, позитивності, культурно-естетичного діалогу.*

Принцип *культурологічної інтеграції* ґрунтується на уявленні про важливість інтеграції як загальносистемного принципу у формуванні естетичної культури школярів. Інтеграційні процеси можуть бути представлені на різних

рівнях: від методологічного, що розглядає інтеграцію як загальнофілософську категорію, до вузько предметного, де інтеграція є методичним прийомом.

Сутність інтеграції, як педагогічної категорії, розкривають дослідники В. Ільченко, К. Гуз, І. Олійник. Вони розглядають її як механізм, що забезпечує цілісність на різних рівнях створення змісту освіти: на рівні загальної моделі змісту, навчальної програми, навчального предмета і навчального матеріалу [69]. Автори відводять інтеграції пріоритетну роль у розв'язанні суперечностей, що виникають при створенні змісту освіти.

О. Локшина розуміє інтеграцію змісту освіти як процес і результат взаємодії його структурних елементів, що супроводжується зростанням системності та компактності знань учнів [94]. Результатом інтеграції є структурні зміни в суміжних дисциплінах і включення нових компонентів у зміст педагогічного процесу або трансформація вже існуючої дисципліни.

У дитячій музично-естетичній освіті культурна інтеграція вивчається в контексті створення узагальнених способів художньої діяльності. Зокрема, Н. Ветлугіна вказує, що узагальненими вони називаються тому, що допомагають сприймати, пояснювати і діяти відповідно до найбільш загальних музичних явищ. До таких методів у музичній діяльності вона відносить ті, які необхідні в будь-якому виді музичної діяльності:

- метод першого орієнтування в музичному явищі, спосіб вслуховування;
- метод диференціації музичних явищ шляхом зіставлення їхніх контрастних і схожих відношень;
- метод орієнтування в музиці як в ідейно-емоційному явищі;
- метод творчого ставлення до музичних явищ і діяльності;
- метод адекватного відтворення музики під час виконання [26].

При цьому в основу інтеграції покладено універсальні характеристики музичної діяльності.

У нашому дослідженні культурна інтеграція, як педагогічний принцип, має багатовекторне значення для процесу формування естетичної культури школярів.

- По-перше, він стосується змісту процесу і диктує вимогу враховувати всі необхідні шляхи набуття естетичної культури в контексті інтеграції музичного мистецтва та додаткової музичної освіти, поєднуючи завдання освіти, виховання та розвитку в цілісному педагогічному процесі.
- По-друге, основна вимога цього принципу стосується інтеграції мистецтв або видів художньої діяльності з метою формування естетичного образу та оволодіння учнями узагальненими способами його вираження.
- По-третє, цей принцип виступає засобом гуманізації процесу, педагогічним інструментом формування культурної людини, забезпечуючи системність і цілісність педагогічного процесу додаткової музичної освіти, що співвідноситься з інтегративною функцією мистецтв.

Принцип *результативності* процесу розвитку музично-естетичної культури вимагає забезпечення позитивного результату в педагогічному процесі, який відповідає основним характеристикам естетичної культури учня, що трактується як здатність сприймати, відчувати (переживати), розуміти і створювати естетичний образ. Розвиток цієї здатності ґрунтується на збагаченні культурно-естетичного досвіду особистості (досвіду сприйняття, переживання, розуміння, творення). Збагачення культурно-естетичного досвіду учня характеризується поступовим і послідовним переходом від реальної взаємодії зі «світом об'єкта» до значень і понять, що відображають об'єкт в узагальненому вигляді. Цей процес призводить до появи суб'єкта культурно-естетичної діяльності.

Результат процесу розвитку музично-естетичної культури відображає її основні смисли:

- позитивне ставлення до широкого культурного розвитку дитини, до всіх її потенційних можливостей і здібностей художньо-образного відображення дійсності як основи формування естетичного ставлення;
- відкриття цінності музичного мистецтва і власних естетичних вражень, почуттів, розуміння світу та різноманітних можливостей їх відображення в музичній та інших видах художньої діяльності;

Відповідно до зазначеного принципу, результатом процесу розвитку музично-естетичної культури школярів слід вважати позитивні перетворення, що відбулися в культурній особистості учня – в його мотиваційній, когнітивній та діяльнісній сферах, що характеризують естетичні ставлення.

Таким чином, принцип результативності базується на визнанні культурно-розвиваючого значення додаткової музичної освіти для особистості учня.

Принцип *забезпечення єдності чуттєвого та раціонального пізнання* ґрунтується на припущенні, що образно-естетичне відображення дійсності, яке є основою формування естетичної культури, базується на зв'язку абстрактного мислення з практикою чуттєвого досвіду і забезпечує процес роботи з естетичними образами, що несуть смислове навантаження. Цей принцип ґрунтується на одному з ключових положень теорії когнітивного розвитку про те, що когнітивний розвиток передбачає інтеріоризацію (засвоєння) і перетворення зовнішніх суспільних відносин.

Основна вимога цього принципу до діяльності вчителя – організувати емоційно-чуттєве сприйняття музичних творів, сприяти виникненню образних асоціацій і переживань, заохочувати співвіднесення сприйнятого з особистим досвідом учнів, а також забезпечити відповідними методами процес розуміння естетичного змісту музичного образу, формуючи в учнів знання про доступні естетичні категорії.

Принцип *активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва* ґрунтується на положенні про духовно-практичний характер художньо-естетичної діяльності людини. Згідно з цим положенням, творче

ставлення до світу передбачає наявність у людини навичок і вмінь втілювати результати естетичної суб'єктивізації в певних матеріалах. Це ідеальна, духовна естетична діяльність суб'єкта, в якій його активність проявляється у формі духовної естетичної творчості і складається з двох процесів:

- освоєння суб'єктом естетичного об'єкта;
- творчого процесу як формування ідеї (естетичного образу).

Творче ставлення (творчість) – це особливий стан, який людина переживає як повну духовну самореалізацію та особистісну силу. У творчості людина утверджує себе як рівноправний суб'єкт відносно до світу, що розширює її уявлення про себе і свої можливості. Реалізація творчого ставлення вимагає яскравості образних асоціацій, творчої ініціативи, нестандартних інтелектуальних і практичних дій.

Розглянутий принцип реалізує постулат свободи в додатковій музичній освіті та обмежує дидактичність цього процесу використанням педагогом методів, що стимулюють уяву і фантазію, активізують дитячу творчість і сприяють формуванню якості амбівалентності естетичного образу музики. Цей принцип вимагає залучення технологій педагогічної взаємодії, які створюють сприятливе емоційне середовище, знімають напругу, страх перед оцінкою та помилками, заохочують і розвивають творчий потенціал учнів у різних видах художньо-естетичної діяльності.

Цей принцип як вимога педагогічної діяльності пов'язаний з принципом *створення художньо-творчого середовища* в закладі додаткової музичної освіти, в основі якого лежить естетична установка на те, що проблема творчості, її сутності та реалізації вирішується в певному соціальному контексті і конкретних умовах. У випадку з додатковою музичною освітою, для дітей шкільного віку таким соціальним контекстом є сприятливе для творчості художнє середовище в установі. Таке середовище створюється діяльністю педагога з метою організації широкої художньо-естетичної взаємодії, підтримки ціннісного ставлення до мистецтва та залучення вихованців до творчої діяльності.

Цей принцип орієнтує вчителя на мотивацію та заохочення всіх позитивних досягнень учнів у сфері художньо-естетичної культури, на розширення мистецької взаємодії учнів. Важливою вимогою цього принципу є забезпечення участі в художньо-творчій діяльності кожного учня, незалежно від його поточного рівня здібностей.

Принцип *позитивності* ґрунтується на положеннях особистісно-орієнтованого підходу до освіти, який обґрунтовує діалог як основний метод педагогічної взаємодії. У положеннях особистісно-орієнтованого підходу діалог набуває розширеного психологічного тлумачення. Нині все частіше йдеться не про конкретний методичний прийом уроку, а про спосіб побудови діалогічних стосунків у процесі навчання (Ш. Амонашвілі [2]; М. Пентиліук [129]; В. Сиваш [148] та ін.). Так, про його ефективність у навчанні говорить Ш. Амонашвілі, який включає діалогічність до характеристик стилю нового педагогічного мислення і пропонує замінити пояснення як провідний дидактичний метод навчальним діалогом [2].

Діалог є гуманістичним, оскільки передбачає унікальність суб'єктів педагогічного процесу, їхню принципову рівність. Педагогічний діалог характеризується встановленням суб'єкт-суб'єктних відносин, тобто рівністю думок, взаємоповагою, відсутністю категоричних суджень з боку педагога, прийняттям суджень «іншого».

У нашому дослідженні педагогічний діалог набуває характеру *культурно-естетичного діалогу* і є інтерсуб'єктивним обміном знаннями, почуттями і переживаннями, способами художньо-естетичної діяльності, естетичними смислами, тобто естетичним досвідом. У процесі розвитку музично-естетичної культури він забезпечує міжособистісну взаємодію педагога і вихованців, метою якої є зміна естетичного ставлення (ставлення її учасників до музики як явища естетичної культури).

У педагогіці існує трактування діалогічності педагогічного процесу як показника його позитивності. Якщо погодитися з таким трактуванням процесу розвитку музично-естетичної культури дітей, то можна зробити висновок, що

відповідно до принципу позитивності, педагогічна діяльність у процесі розвитку досліджуваного процесу в додатковій музичній освіті має такі особливості:

- базується на принципах співробітництва та довіри;
- протікає у формі культурної комунікації, яка включає в себе інформаційну комунікацію між педагогом та учнями;
- має форму педагогічної взаємодії, спрямованої на вирішення педагогічних завдань;
- носить творчий характер, виходячи за межі стандартних моделей навчання та діяльності.

До першої групи методів віднесемо *загальнопедагогічні*.

Словесний метод повинен слугувати лише підтримкою, доповненням і в жодному разі не повинен ставати центральним елементом на занятті. На індивідуальних заняттях цей метод найчастіше використовується для створення образно-психологічного настрою перед виконанням. Надмірне використання словесного методу може призвести до перевантаження учня інформацією.

Евристичний метод – це система правил, що регламентують підготовку навчального матеріалу та проведення евристичної бесіди з розв'язанням пізнавальних проблем, що ґрунтується на принципах навчання. Основними функціями є: самостійне набуття знань і способів дій; розвиток творчого мислення (перенесення знань і вмінь у нову ситуацію; сприйняття нової проблеми в традиційній ситуації; відмічання нових ознак предмета, що вивчається; перебудова звичних способів дій і самостійне створення нових); розвиток розумових навичок, формування пізнавальних здібностей; навчання учнів способам активного і пізнавального спілкування; розвиток мотивації навчання, афіліативної мотивації, мотивації досягнення успіху [131]. Основні принципи використання зазначеного методу в сегменті позашкільної музичної освіти не змінюються. Проте, слід вказати на неоднозначність застосування евристичного методу: в одних випадках він приносить хороші результати, в інших – не дає ефекту.

Репродуктивний метод – цей метод належить до традиційного типу організаційної культури – історично першого типу навчання, здійснюваного за формулою «роби як я» і пов'язаного з репродукцією, відтворенням зразків поведінки. Його елементи, засновані на наслідуванні, відіграють певну роль у розвитку пам'яті, розвитку здатності до відтворення, особливо в молодому віці. Для музичної педагогіки репродуктивний метод відіграє важливу роль: за його допомогою вивчаються всі технічні нюанси виконання на інструменті. Однак, надмірне використання цього методу негативно впливає на творчий потенціал учня.

Дослідницький метод. Його особливість полягає в поступовому переході від імітації наукового дослідження до справді наукового або науково-практичного дослідження. Основною перевагою цього методу є його безпосередня спрямованість на розвиток творчого підходу учня до навчання, а також стимулювання інтересу та активізацію самостійного мислення. Водночас воно (проблемне навчання) має суттєві недоліки: не може бути застосоване до кожного навчального матеріалу, а лише до того, який передбачає неоднозначні підходи, оцінки, інтерпретації; потребує значно більше часу, ніж комунікативне навчання; для його застосування потрібен певний початковий рівень знань, умінь і загального розвитку учнів [46].

Наочний метод. Наочні методи можна поділити на дві великі групи: ілюстративні та демонстративні. У музичній освіті наочний метод трансформується у візуально-слуховий і використовується в роботі з навчальними посібниками для збагачення слухового сприйняття, а також для ознайомлення учнів з концертними записами різних виконавців.

Метод навмисної помилки – цей метод підходить для перевірки рівня уваги учня та розвитку критичного мислення.

Метод «лінії горизонту» – за змістом цей метод тісно пов'язаний з методом «забігання наперед та повернення до пройденого матеріалу» (О. Ростовський). Мета цього методу – довести до учнів тезу про неосяжність

людського пізнання: прищепити їм думку про те, що неможна зупинитися на вже досягнутому.

Група *спеціальних методів музичного виховання* займає домінуючу позицію. І хоча більшість з цих методів і прийомів були розроблені для викладання музики в системі загальної освіти, ми вважаємо, що ними не варто нехтувати і в індивідуальній роботі, оскільки цей комплекс методичних засобів розроблявся з урахуванням багатьох аспектів і особливостей музичного мистецтва. Багато з них можуть бути використані без змін у подальшому навчанні і, таким чином, адаптовані до умов навчання в дитячих музичних школах.

Метод спостереження за музикою, а не навчання їй. Суть цього методу полягає в наступному. Спостерігати мистецтво – це перш за все вміти його сприймати. Для адекватного сприйняття творів музичного мистецтва, необхідно підготувати свою увагу, адже музика – це мистецтво слухових відчуттів. Завдяки метрично-архітектурному способу розподілу звукового матеріалу вона лише частково наближається до зорових відчуттів і уявлень. Таким чином, спостереження музики призводить насамперед до загострення слухових вражень і, як наслідок, до збагачення нашого життєвого досвіду і наших знань про світ через слух [124, с. 106].

Метою музичної педагогіки є збагачення свідомості та підвищення рівня інтенсивності життя через сприйняття музики. Розуміння музичних явищ повинно відбуватися тільки шляхом їх безпосереднього спостереження. Діти спочатку вивчають музику в чистому вигляді, потім намагаються знайти в ній природні образи, а вже потім спостерігають за найтоншими нюансами музичної виразності в межах доступної музичної символіки.

Наведемо ще кілька тверджень, які, на нашу думку, потребують уваги педагога-музиканта. Ні в якому разі не можна уникати в організації викладання музики проблеми музичного розвитку, що розуміється як розвиток певного роду емоційної мови, тому що ця проблема пов'язує музику з найважливішими соціальними проблемами. Більше того: ми ніколи не повинні відмовлятися від

утвердження інтелектуального начала в музичній творчості і сприйнятті творів музичного мистецтва. Слухаючи, ми не лише відчуваємо чи переживаємо певні стани, але й диференціюємо матеріал, який сприймаємо, робимо відбір, оцінюємо, а отже, мислимо. І навпаки, не потрібно наполягати на введенні естетичних дедукцій, тобто догматичного засвоєння визначень прекрасного і потворного, красивих і потворних звукових утворень. Розвиток музичного смаку та естетичних навичок має відбуватися таким чином, щоб музичний кругозір не обмежувався настановами і вимогами сучасної творчої моди.

Метод співпереживання музики. Суть даного методу ґрунтується на тому, що естетичне сприйняття життєвих явищ завжди індивідуальне і вибіркоче. Воно базується на емоційному відгуку на красу. Для того, щоб навчання носило розвиваючий характер, вчитель повинен використовувати узагальнені способи дій, які є основою конкретних методичних прийомів. До таких способів належать:

- способи орієнтування у слухових та зорових відчуттях, сприйняття виражально-зображальних засобів різних видів мистецтва;
- способи залучення дітей до ідейно-емоційного змісту творів через співучасть і співпереживання (якщо дитина вміє співпереживати, досягається необхідний морально-естетичний ефект);
- способи цілісного та аналітичного підходу до мистецьких явищ (навчання розрізняти виражальні засоби на основі контрасту чи подібності дасть змогу повніше та глибше сприймати твір при його повторному прослуховуванні);
- способи орієнтування в самостійних діях під час виконання, сприйняття та здійснення акту творчості.

Відзначаючи важливість цього методу в музичній освіті, слід наголосити, що якщо свідомій роботі (з термінами, поняттями, знаками) передують емоційно-чуттєвий досвід дитини, то сама історія мистецтва розкривається перед дітьми не як сукупність зовнішніх факторів і об'єктивних відносин, а як скарбниця духовних смислів, яким учень співпереживає, знаходить аналогії у власному

внутрішньому досвіді, пізнає і розвиває свою душу, відчуває спільну причетність до людської культурної творчості. Умовою виникнення співпереживання є створення певного контексту свідомості, коли реципієнт перебуває під враженням від того чи іншого твору мистецтва. Не слід забувати, що при пробудженні внутрішнього співпереживання в учнів, методика має бути спрямована на тактовне заохочення естетичних вражень. Природність такого положення зумовлена розумінням естетичного сприймання як процесу особистісно зумовленого естетичного переживання – як специфічного прояву індивідуального людського ставлення.

Метод художнього музичного узагальнення. Суть даного методу полягає в активізації музичного і життєвого досвіду учня, музичних знань і вмінь, які необхідні для подальшого засвоєння суті обговорюваної теми. Другий етап – введення дітей у нову тему, яка розкриває певну закономірність музичного мистецтва, його зв'язок з іншими видами мистецтва і з самим життям. Третій етап методу пов'язаний із закріпленням уявлення про нові знання в різних видах музичної діяльності учнів.

Метод роздумів про музику. Мета цього методу полягає в тому, щоб вирішення нових питань відбувалося у формі коротких бесід між учителем і учнями. При цьому, у будь-якій бесіді повинні бути три нерозривні моменти: перший – чітко сформульоване завдання вчителя; другий – поступове спільне з учнями вирішення цього завдання; третій – остаточний висновок, який повинен бути висловлений (по можливості) самими учнями. Іншими словами, метод створює конфлікт, конфлікт – дискусію, а дискусія – нові відкриття.

Метод емоційної драматургії. Спочатку цей метод використовувався як загальнопедагогічний. У контексті музичної освіти він передбачає те, що структура уроку повинна включати своєрідний вступ, інтродукцію, що вказує вектор емоційної спрямованості всього уроку; побудову композиції, в якій органічно поєднуються контрасти і подібності різних музичних творів, видів музичної діяльності учнів, форм роботи, музичних композицій; наявність емоційно-естетичної кульмінації уроку, пов'язаної з прослуховуванням або

виконанням художнього твору самими учнями. Така специфічна форма уроку не передбачає наявності якихось алгоритмів побудови: є лише загальна форма.

Метод інтонаційно-стильового розуміння музики та моделювання художньо-творчого процесу. Метод інтонаційно-стильового розуміння музики має, по-перше, забезпечувати репрезентацію різних пластів музичної культури у змісті уроків в інтонаційно-образних зіставленнях епохальних, національних, індивідуальних стилів; по-друге, сприяти виявленню традицій і новаторства, виявленню спадкоємності у розвитку мистецтва від нових внесків у художню сферу; по-третє, у сукупності методів і прийомів, формувати цілісність сприйняття музики учнем, охоплюючи різні аспекти музично-інтонаційного та слухового досвіду.

Цей метод передбачає, що зрозумівши конкретний музичний твір, оригінальний, неповторний у своїй своєрідності, учні зрозуміють загальні закономірності і закони музичного мислення, а не навпаки: спочатку пізнають музику, її закони, а потім розуміють її. Важливим аспектом для інтонаційно-стильового розуміння музики є опора на полістильовий принцип викладання, який полягає у свідомому поєднанні творів з різними стильовими явищами. Цей принцип відтіняє домінантні риси творчості композитора і дозволяє зрозуміти зв'язки і відносини між інтонаційно-смісловими комплексами з метою розкриття емоційно-сміислової логіки.

Метод моделювання художньо-творчого процесу спрямований на розвиток творчого потенціалу дитини. У зв'язку з цим зазначимо, що є важливим, щоб дитина вже в школі розвивалася як особистість, як музикант, проходячи весь шлях свого становлення, переживаючи ті ж проблеми, які вже пережили музиканти, композитори, виконавці і слухачі. Метод спрямований на реалізацію самостійного творчого вибору, тобто коли учень, спираючись на музичний досвід та уяву, фантазію, інтонацію, сам складає, трансформує, відбирає, створює, інтерпретує.

Метод контрастного порівняння. Сутність даного методу полягає у порівнянні контрастних творів одного жанру, п'єс з однаковими назвами,

контрастних творів у межах одного настрою (визначення відтінків), інтонацій музики і мови, різних інтерпретацій одного твору. Застосування даного методу відбувається шляхом створення проблемних ситуацій, та орієнтоване на розвиток в учнів здатності до усвідомленого сприйняття музики та поглиблення емоційного відгуку на неї, розвиток дитячої уяви і творчості.

Метод парного сприйняття. Використання даного методу доцільне на початку роботи з новим музичним матеріалом, який характеризується певною складністю, задля полегшення його сприйняття. Цей метод полягає в тому, що до кожного складного для слухання класичного твору підбирається проста музична п'єса з близьким настроєм, з дітьми ретельно розбирається її зміст, і коли вони усвідомлять настрій п'єси, лише тоді пропонується для прослуховування «серйозний» твір. Настрій, створений прослуховуванням дитячого музичного твору, переноситься на нього, що полегшує сприйняття.

Метод імпровізації (Е. Жак-Далькроз, Б. Яворський, К. Орф та ін.). Імпровізація є основним методом активізації творчого потенціалу, сприяє глибшому розумінню гармонічної та мелодичної сутності музики.

Слід зазначити, що клас гри на музичному інструменті надає сприятливе середовище для впровадження методу імпровізації, оскільки існує багато різних шкіл для учнів початкових і середніх класів. Оволодіння основами імпровізації розширює кругозір учня і дає йому альтернативу для подальшого музичного розвитку.

Метод створення композицій. Даний метод спрямований на поєднання різних форм спілкування учнів з музикою у виконанні одного твору. Сюди належать: слухання музики, хоровий та сольний спів, гра на основному музичному інструменті, гра в чотири руки з учителем, рух під музику. Цей метод дає можливість залучити всіх дітей до активної музичної діяльності і водночас сприяє якомога повнішому засвоєнню музичного твору.

Метод художнього контексту. Цей метод спрямований на розвиток музичної культури учнів шляхом «виходу» за межі музики (звернення до суміжних видів мистецтва, історії, навколишнього середовища, певних життєвих

ситуацій тощо). Цей метод дозволяє уявити музику в багатстві її різноманітних контекстів, зрозуміти схожість і відмінність з іншими видами мистецтва, усвідомити зв'язок з історією тощо.

Остання група методів, на які ми спиралися в нашому дослідженні – це *додаткові методи*. Більшість з додаткових методів є відлунням вже згаданих, але таких, що мають свою специфіку, оскільки всі вони спрямовані на підвищення якості навчально-виховного процесу та реалізуються з урахуванням сучасного музичного середовища.

Метод перехресного прослуховування – за своїм змістом цей метод схожий на метод парного сприйняття, з тією різницею, що вчитель зосереджується не на поєднанні простого і складного музичного матеріалу, а на поєднанні улюбленої музики учня, яку він слухає свідомо і щодня, з музикою, що виконується на уроці. Усвідомлення спільного об'єднуючого принципу в музиці стимулює інтерес до заняття.

Метод музичної доступності. Мета методу полягає в тому, щоб донести класичну музику до слабо мотивованих учнів, які, як правило, мало цікавляться музичним мистецтвом. Вчитель повинен спробувати зосередити увагу учня на музиці, яку він/вона слухає кожного дня: музиці у фільмах або відеоіграх, музиці, яка грає на вулиці в парках або по телевізору в якості фонові музики, тощо. Багато учнів байдужі до музики, тому що не вміють її слухати і чути. Ця техніка також корисна для збагачення слухового досвіду: помічаючи тонкощі будь-якої музики, учень закріплює вже наявні знання про гармонію, форму, ритм, стиль тощо і має можливість зробити «власне відкриття».

Метод музичного супроводу. Цей метод є різновидом методу імпровізації. Якщо учень має базові навички імпровізації або хоча б знає кілька акордів та їх послідовності, можна запропонувати йому в якості додаткової вправи придумати власний музичний супровід до будь-якого відеоряду на уроці. Можна запропонувати озвучити сцену з фільму або анімації: це допоможе в майбутньому зрозуміти синергетичний ефект взаємодії мистецтв.

Метод інтеграції в музичне середовище. Учень зазвичай активно взаємодіє з музикою поза школою. Тому мета цього методу – допомогти учневі активно вивчати музику, до якої він має особливий інтерес. Важливо не намагатися знизити інтерес учня до тієї чи іншої музики. Навпаки, слід спонукати учня дізнатися та почути про неї якомога більше: спадкоємність музичних стилів і жанрів рано чи пізно приведе учня до інших виконавців та іншої музики.

Метод музичної актуалізації. Музична актуалізація передбачає, що педагог допомагає учневі усвідомити себе як музиканта через розуміння музичного життя «вчора і сьогодні». Мета цього методу, як і попередніх, – спонукати учня до відкриття спадкоємності музичного мистецтва, в даному випадку через аналіз історії музики. Викладач завжди повинен демонструвати певні зв'язки між класичною та сучасною музикою і підводити школяра до усвідомлення того, що не існує окремих автономних музичних стилів: музика, як і мова, живе і розвивається безперервно і так чи інакше зберігає у своєму звучанні формотворчі та змістовні елементи, які вона реалізувала в минулому.

Уся вищезазначена сукупність принципів та методів регулює систему, процес і діяльність з розвитку музично-естетичної культури школярів з метою створення і забезпечення педагогічних умов, що сприяють актуалізації здатності дитини сприймати, уявляти і створювати художньо-естетичні образи, реалізовувати себе в художньо-естетичній діяльності.

2.2. Педагогічні умови розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи

Перш ніж перейти до виявлення педагогічних умов розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, вважаємо за необхідне з'ясувати сутність поняття «педагогічні умови».

Як відомо, у функціонуванні системи вирішальну роль часто відіграє зовнішнє середовище. Від умов зовнішнього середовища залежить напрямок і

стохастична тенденція розвитку системи. Середовище є необхідним фоном, що містить біфуркаційний механізм розвитку [28].

Кожна система успішно функціонує і розвивається за певних умов (А. Зубко [68]; Р. Сопівник, Н. Діра [161]; В. Лозова, Г. Троцько [93]). Так, перебіг будь-яких процесів (соціальних, біологічних, педагогічних тощо) може бути найбільш ефективним за сприятливої участі у створенні спеціальних умов.

Умови – це явища, які необхідні для настання події, але самі по собі її не викликають. Характер умов визначає спосіб дії причини і характер наслідку. Змінюючи умови, можна змінити спосіб дії причини і характер наслідку.

Філософський енциклопедичний словник визначає термін «умова» так:
 1) як середовище, в якому перебуває людина і без якого вона не може існувати;
 2) як ситуація, в якій щось відбувається [181].

У соціологічному словнику умова тлумачиться як те, від чого залежить суттєвий компонент комплексу об'єктів і з наявності якого обов'язково впливає певне явище. Часто під умовами розуміють щось зовнішнє по відношенню до явища. Сукупність конкретних умов існування явища становить його оточення, від якого залежать закони природи і суспільства. Розглядаючи динаміку процесу розвитку, важливо усвідомлювати, що умови є важливим чинником його ефективності, оскільки вони становлять саме те середовище, в якому виникають, існують і розвиваються необхідні явища і процеси.

У педагогіці під умовами найчастіше розуміють фактори, обставини, сукупність засобів, від яких залежить ефективність педагогічної системи. На думку З. Курлянд, психолого-педагогічні умови – зовнішні та внутрішні обставини, що впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі [84]. О. Пожидаєва розглядає педагогічні умови як детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок [132, с. 135]. Як зазначає О. Пономаренко, педагогічні умови передбачають сукупність обставин процесу підготовки, які стосуються його організації, форм, методів й змісту і є необхідними та

достатніми для забезпечення ефективності підготовки майбутніх спеціалістів [133, с. 199].

Таким чином, *педагогічні умови розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи ми розглядаємо як один з елементів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи та забезпечують її ефективний розвиток і функціонування.*

Слід зазначити, що ефективність процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи значною мірою залежить від наступних факторів:

Досягнення творчого діалогу між педагогом та учнем – характер спілкування між вчителем та учнем може бути різним, але найголовніше, щоб це спілкування було продуктивним. Замкнутість або недовіра вихованця до вчителя деструктивно впливає на весь педагогічний процес. Досягнення такої атмосфери в класі, в якій учень нічим не скутий і може легко обмінюватися думками та враженнями, відкриває великі перспективи для подальшої роботи.

Створення та підтримка сприятливого емоційного клімату – навіть при успішному досягненні творчого діалогу в класі необхідно пам'ятати про емоційний клімат. Як відомо, педагогічна робота – це виникнення конфліктів різного роду. Конфліктологія виділяє два основних типи міжособистісних конфліктів, які визначаються кінцевим результатом їх вирішення: деструктивні та продуктивні. Мирна атмосфера в класі не означає абсолютного спокою: головне, щоб у взаємодії вчителя та учня не було деструктивних елементів. Найбільш деструктивним з них є агресія. Конфлікт між учителем і учнем сам по собі не є страшним, навпаки, такі випадки породжують потенційно успішну ситуацію з точки зору педагогічної дії. Однак, коли між вчителем і учнем виникають непорозуміння, спірні моменти або накопичується напруга, виникає агресія, яка з часом посилюється. У цьому випадку вчителю важливо вміти відчувати конфліктну ситуацію: вміти вибрати найкращий спосіб її вирішення,

адже успіх сприятиме майбутнім позитивним стосункам і поступово створить атмосферу взаємної поваги.

Наявність матеріально-технічної бази, необхідної для конкретних видів освітньої діяльності – різні методи вимагають різних умов для реалізації. Необхідно враховувати наявність ІКТ, відповідного інструмента, спеціального музичного обладнання тощо.

Отже, педагогічними умовами розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи було обрано:

1. Мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта;
2. Застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ;
3. Застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ.

Так, першою педагогічною умовою було обрано **«Мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта»**.

Обрання першої педагогічної умови пов'язане з усвідомленням того факту, що мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою, як пріоритетною якістю майбутнього музиканта, викликає інтерес до досліджуваного феномену, музично-естетична культура набуває позитивного значення для учнів, викликає потребу в оволодінні цією характеристикою. З цією метою було розроблено курс «Світ музики», якому належить провідна роль у впровадженні зазначеної умови.

Зміст програми курсу включає узагальнений і систематизований матеріал з музичної культури, викладений в історичній послідовності. При розробці програми відбувається врахування специфіки сучасної соціокультурної ситуації, яка відображається в авторському пошуку плюралістичного розуміння музичної культури в усій її багатогранності та суперечливості. Це зумовило необхідність включення до програми розділів, присвячених популярним масовим жанрам.

Важливе місце в програмі відведено «фактору сучасності», який означає, що кожен твір мистецтва повинен набувати сучасного звучання, співвідноситися з реальним життям. Це стосується і інтерпретації «вічних тем» класичної музики минулого, які повинні звучати в контексті сьогодення. Програма передбачає взаємодію трьох видів мистецтва – музики, літератури та живопису – з провідною роллю музики. Програма складається з дев'яти розділів, кожен з яких присвячений певному періоду в розвитку музичної культури Європи.

Розділи побудовані наступним чином: вступна тема, що містить загальну характеристику розвитку художньої культури періоду, показує зв'язок творів мистецтва з найважливішими суспільними явищами; тема, що відображає проблеми розвитку музичної культури того ж періоду в країнах Західної Європи.

Програма складена з методичними рекомендаціями до кожної теми, щоб допомогти вчителю створити уроки, підпорядковані загальній меті – досягти максимально високого рівня розвитку музично-естетичної культури учнів.

Друга педагогічна умова, спрямована на розвиток музично-естетичної культури школярів в умовах позашкільної мистецької освіти – **«Застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ»**. Загальновідома динаміка, стрімкий розвиток, мобільність і багатогранність сучасного світу, а особливо освіти, вимагають її реформування. Втрата, а іноді і повна незацікавленість учнів у звичних формах навчання (уроках), призводить до зниження ефективності навчання, і часто не дозволяє сучасним дітям досягти запланованих освітніх результатів, в тому числі і в подальшій освіті. Основою ефективного навчання можна вважати активність, підтримувану цілеспрямованими діями педагога в процесі музичної освіти дитини підліткового віку.

Професійно «викликана» і підтримувана активність пов'язана з високим рівнем мотивації школяра, усвідомленою потребою в отриманні, засвоєнні та застосуванні музичних знань і практичних умінь, ефективністю освітнього процесу і повноцінним розвитком. Активність дитини в процесі уроків вимагає особливих педагогічних зусиль, цілеспрямованого спрямування педагогічної дії,

організації естетичного, освітньо-виховного середовища та адекватних педагогічних технологій.

Наразі, однією з найбільш ефективних і перспективних педагогічних технологій є так звані ігрові технології, які спрямовані на активізацію та інтенсифікацію діяльності учнів через гру. Їх найважливіше завдання – зробити процес навчання більш цікавим і привабливим для дітей через гру, навчити застосовувати отримані знання і практичні навички при вирішенні завдань різного рівня складності, тим самим забезпечити активність дітей у навчанні, розвинути у них вміння долати навчальні труднощі через ігрову діяльність. Відомо, що ігрові технології користуються популярністю серед педагогів додаткової освіти і використовуються в широкому спектрі педагогічних практик для всіх вікових категорій дітей і на всіх рівнях сучасної освіти.

Загальновідомо, що гра є одним з видів людської діяльності, так само як спілкування, творчість, праця та навчання. З найдавніших часів гра була формою передачі досвіду і знань від старшого покоління до молодшого. Це своєрідне «життя», випробування, «хід» реальних відносин між людьми, одна з форм освоєння навколишньої дійсності, дослідницьке вивчення. Будучи організованою особливим чином, гра в педагогічній практиці наповнена новими або вже відомими для дітей знаннями і смислами, з простої розваги стає навчальним елементом, який характеризується творчістю, змістовним спілкуванням.

Зрозуміло, що ігровий елемент має особливе значення для сучасної системи освіти. Він сприяє зацікавленню та захопленню учнів як самим предметом, так і процесом пізнання та засвоєння нового, а також набуттю практичних навичок. У сучасній додатковій музичній освіті, особливо в дитячих школах мистецтв та музичних школах, ігри учнів можуть активно використовуватися як частина уроку або заняття, можливе проведення не тільки одного уроку, а й серії уроків з використанням ігрових технологій тощо.

У сучасній системі додаткової освіти, в освітній практиці дитячих музичних шкіл і дитячих шкіл мистецтв добре зарекомендували себе такі форми,

як олімпіади, конкурси, огляди, фестивалі тощо. Серед найефективніших для навчання, найцікавіших і найпривабливіших для учнів і вчителів є ті форми роботи на уроці, які максимально актуалізують творчу активність учнів, сприяють прояву і розвитку різноманітних здібностей, активізують інтелектуальну і творчу діяльність дітей.

Уміле використання не тільки традиційних, перевірених методів, а й нових, цікавих форм організації уроків та музичної діяльності є потужним стимулом для пробудження пізнавальної активності дітей та підвищення їхнього інтересу до навчання в цілому. Їх систематичне використання підвищує мотивацію до навчання та учіння, розширює діапазон специфічних знань у музичній галузі та вдосконалює необхідні практичні навички. Нові форми занять більш «живі» та емоційні, допомагають залучити дітей до активної та різноманітної діяльності, завдяки чому вони набагато краще засвоюють запропоновану навчальну інформацію, відбувається більш швидке її закріплення, ніж при традиційних формах навчання, залишаючи «слід» не лише у пам'яті учнів, а й на емоційному рівні.

Серед інтерактивних форм роботи відзначимо ті, які, з нашого погляду, є найбільш привабливими для дітей, сприятимуть їх мотивації до розвитку музично-естетичної культури та навчання в цілому:

- music-art-проекти;
- творчі дебати;
- музично-історичні реконструкції;
- музичні брейн-ринги;
- квести.

Третя педагогічна умова нашого дослідження – **«Застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ»**. Демократичне суспільство не лише дає можливість освіті реалізувати свій гуманістичний потенціал, а й створює умови для його збагачення, підкреслюючи її розвивальну, «людиноформуючу» функцію. Така спрямованість освіти проявляється у відкритості самої освітньої структури по

відношенню до інших соціальних інститутів, у взаємодії учасників навчально-виховного процесу, у свободі висловлювання та реалізації різних думок, у визнанні прогресивних і провідних цілей особистісного розвитку дитини, у створенні ситуацій успіху для вихованців.

Основною формою організації освітньої діяльності в дитячій музичній школі є урок. Проте, не зважаючи на мобільність його мети, завдання, змісту, незмінним залишається прагнення створити максимально сприятливі умови для навчання, розвитку і виховання кожної дитини, створення атмосфери психологічного благополуччя. Це збагачує емоційне життя учнів і створює оптимістичний настрій.

Народження педагогічної технології «створення ситуації успіху» було продиктовано самим життям. Так, у своїй педагогічній діяльності А. Макаренко розвивав ідею «радість завтрашнього дня» [163], а В. Сухомлинський розвинув цю технологію у створеній ним «Школі радості» [168]. Результати діяльності цих педагогів привели до усвідомлення можливості впровадження в освітній процес педагогічного прийому, метою якого було б викликати у дітей почуття радості, що забезпечило б їм успіх у навчанні.

Актуальність створення ситуації успіху в контексті нашого дослідження полягає в тому, що:

- знання, якості та мислення учнів мають бути гнучкими, мобільними та конкурентоспроможними;
- школярі повинні вміти володіти культурою спілкування та працювати в команді;
- запорукою успіху є критичне мислення, судження та вміння знаходити шляхи вирішення проблем;
- вміння працювати з інформацією, використовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення – необхідні умови для розвитку музично-естетичної культури школярів.

Педагогічна технологія «створення ситуацій успіху» ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході до навчально-виховного процесу. Тільки

особистісно-орієнтоване навчання дозволяє кожному учневі усвідомити свої індивідуальні якості та розвинути власну здатність до дослідницької діяльності.

Ситуація успіху – це суб'єктивний психологічний стан задоволення результатом фізичних або моральних зусиль. Вона досягається тоді, коли дитина визначає цей результат як успіх. Успіх також трактується як досягнення, але воно є зовнішнім, оскільки оцінюється іншими. Усвідомлення ситуації успіху та розуміння її значення приходить після подолання психологічних бар'єрів страху «інакшості», труднощів незнання, некомпетентності тощо. Використання ситуацій успіху має сприяти підвищенню «тону» роботи, ефективності навчально-виховної діяльності і допомогти учням усвідомити себе цілісними особистостями, забезпечуючи таким чином успіх у навчанні.

Успіх, якщо він неодноразово переживається дитиною, вивільняє приховані здібності особистості, сприяє трансформації та реалізації духовних сил. Віра вчителя в позитивні якості, сили та успіх дитини, втілена на вербальному рівні, є великою стимулюючою силою, що сприяє розвитку особистості та спонукає до співпраці в освітньому процесі.

Таким чином, ситуація успіху стає фактором розвитку особистості школяра. Основний зміст діяльності викладача полягає в тому, щоб привести кожного учня до успіху, що сприяє розвитку самооцінки, самоповаги та Я-концепції. Завдання вчителя – допомогти особистості дитини зростати в успіху, дати їй відчуття радості подолання труднощів, переконати, що нічого в житті не дається задарма і що скрізь потрібні зусилля.

Основна мета діяльності педагога в цьому процесі – створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцю усвідомити свої здібності і відчуття впевненість у собі.

Слід зазначити, що для реалізації зазначеної педагогічної умови необхідні:

- позитивне ставлення до навчання;
- відчуття рівності серед рівних;
- усвідомлення власної цінності;
- вміння вільно висловлювати свої думки та слухати інших.

Отже, створення ситуації успіху в нашому дослідженні – це спеціально організована, цілеспрямована та продумана стратегія і тактика педагога, поєднання необхідних засобів, які дають можливість учням відчувати радість від своєї праці, щастя від своїх навчальних досягнень, пробуджують почуття власної гідності. Це стає джерелом внутрішньої сили школяра, яке створює енергію для подолання труднощів і бажання вчитися, стає сильною мотивацією для активної роботи і сприяє розвитку гідності учня.

2.3. Модель розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ

Розглядаючи проблему розвитку музично-естетичної культури учнів в умовах дитячої музичної школи у контексті вищезазначених положень, вважаємо за необхідне надати схематичну модель досліджуваного процесу.

Під моделлю розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи розуміємо структуру, яка включає блоки (цільовий, методологічний, організаційно-процесуальний, результативний); принципи, методи, компоненти та критерії досліджуваного об'єкту, педагогічні умови, форми та засоби реалізації, спрямовані на досягнення поставленої мети та взаємозв'язки між ними (див. рис. 2.1).

Виділення першого, *цільового блоку*, зумовлене необхідністю виявлення мети та ступеня розробленості досліджуваної категорії. Мета даної моделі полягає у розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, та конкретизується через наступні аспекти:

- Формування мотивації на розвиток музично-естетичної культури.
- Забезпечення учнів знаннями, вміннями та навичками, які сприяють розвитку досліджуваного утворення.
- Забезпечення умов для розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.

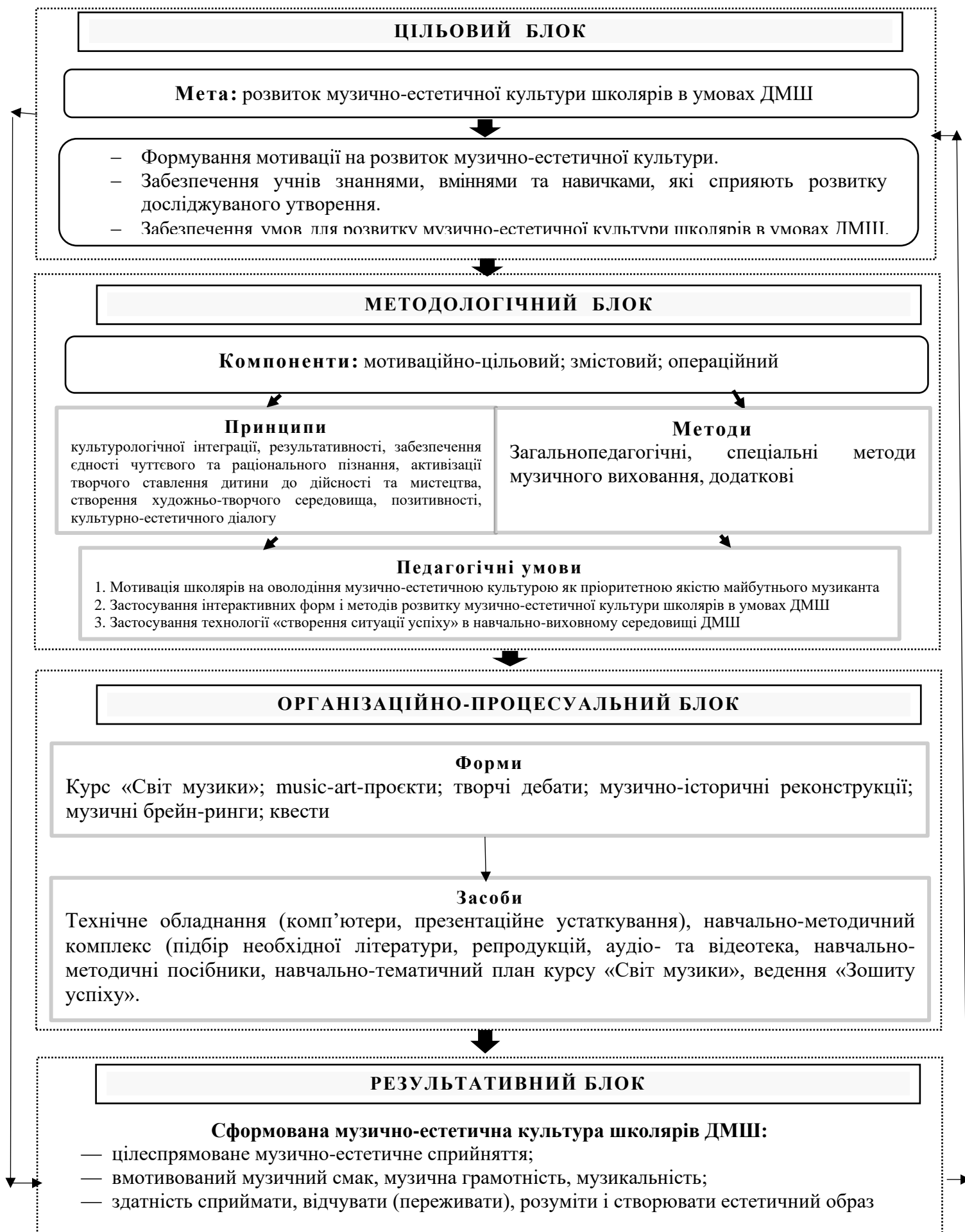


Рис. 2.1. Модель розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ

Методологічний блок включає компоненти, принципи, методи та педагогічні умови, які покликані сприяти розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи. Характеристики кожного компонента покликані виявити присутність «людського фактору» в цьому процесі, а саме: учнів та педагога. Співвідношення компонентів музично-естетичної культури школярів знаходиться у відповідній ієрархії, залежності та підпорядкованості.

Важливим компонентом методологічного блоку є визначені принципи та методи розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ. Серед них: принципи (культурологічної інтеграції, результативності, забезпечення єдності чуттєвого та раціонального пізнання, активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва, створення художньо-творчого середовища, позитивності, культурно-естетичного діалогу). Методи: загальнопедагогічні (словесний, евристичний, репродуктивний, дослідницький, наочний, навмисної помилки, лінії горизонту); спеціальні методів музичного виховання (спостереження за музикою, а не навчання їй, співпереживання музики, художнього музичного узагальнення, роздумів про музику, емоційної драматургії, інтонаційно-стильового розуміння музики та моделювання художньо-творчого процесу, моделювання художньо-творчого процесу, контрастного порівняння, парного сприйняття, імпровізації, створення композицій, художнього контексту); додаткові методи (перехресного прослуховування, музичної доступності, музичного супроводу, інтеграції в музичне середовище, музичної актуалізації).

Важливим елементом даного блоку функціональної моделі є педагогічні умови, які сприяють ефективному процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи: мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта; застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ; застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ.

Враховуючи дані цільового та методологічного блоків, було визначено третій, *організаційно-процесуальний блок* моделі розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ. Зміст організаційно-процесуального блоку пов'язаний із засвоєнням учнями необхідних знань, умінь і навичок, усвідомленням і розумінням найсуттєвіших понять, які мають безпосередній вплив на досліджуваний розвиток.

Отже, результативність процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи знаходиться у прямій залежності від направленості навчально-виховного процесу, застосування ефективних форм та засобів роботи, і спрямовані на підвищення рівня розвитку досліджуваного утворення в учнів.

Серед них:

- форми: курс «Світ музики»; music-art-проекти; творчі дебати; музично-історичні реконструкції; музичні брейн-ринги; квести;
- засоби: технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план курсу «Світ музики», ведення «Зошиту успіху».

Метою останнього, *результативного блоку*, було дослідження динаміки розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи. Основною метою цього етапу було забезпечення зворотного зв'язку, суть якого полягає в тому, що інформація про рівень розвитку музично-естетичної культури учнів є основною інформацією для аналізу минулого досвіду та побудови подальшого процесу вдосконалення досліджуваного розвитку. Завдяки підсумковому аналізу можна з'ясувати інформацію про перебіг і результати досліджуваного процесу та можливості їх корекції в разі потреби. Ефективність результативного етапу тісно пов'язана зі специфікою його організації: згодою учасників експерименту, нерозголошенням даних, особливою турботою про досліджуваних тощо.

Для отримання статистичних даних про динаміку розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи використано методики констатувального етапу дослідження. На основі здійсненого порівняльного аналізу критеріїв за визначеними показниками можна зробити узагальнення та висновки, розробити програму навчально-пізнавальної діяльності для учнів ДМШ та спрогнозувати результат.

Застосування в навчально-виховному процесі дитячої музичної школи окреслених у даній функціональній моделі принципів, методів, педагогічних умов, форм та засобів роботи, покликане сприяти інтенсифікації процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.

Висновки до другого розділу

У другому розділі обґрунтовано наукові принципи та методи розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ; розроблено педагогічні умови та схематичну модель досліджуваного процесу.

Доведено, що процес розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи забезпечують наступні принципи: культурологічної інтеграції, результативності, забезпечення єдності чуттєвого та раціонального пізнання, активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва, створення художньо-творчого середовища, позитивності, культурно-естетичного діалогу.

Принцип *культурної інтеграції* має багатовекторне значення для процесу формування естетичної культури школярів. Він стосується змісту процесу і диктує вимогу враховувати всі необхідні шляхи набуття естетичної культури в контексті інтеграції музичного мистецтва та додаткової музичної освіти, поєднуючи завдання освіти, виховання та розвитку в цілісному педагогічному процесі. Принцип *результативності* процесу розвитку музично-естетичної культури вимагає забезпечення позитивного результату в педагогічному процесі,

який відповідає основним характеристикам естетичної культури учня, що трактується як здатність сприймати, відчувати (переживати), розуміти і створювати естетичний образ. Принцип *забезпечення єдності чуттєвого та раціонального пізнання* ґрунтується на припущенні, що образно-естетичне відображення дійсності, яке є основою формування естетичної культури, базується на зв'язку абстрактного мислення з практикою чуттєвого досвіду і забезпечує процес роботи з естетичними образами, що несуть смислове навантаження. Цей принцип ґрунтується на одному з ключових положень теорії когнітивного розвитку про те, що когнітивний розвиток передбачає інтеріоризацію (засвоєння) і перетворення зовнішніх суспільних відносин. Принцип *активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва* ґрунтується на положенні про духовно-практичний характер художньо-естетичної діяльності людини. Згідно з цим положенням, творче ставлення до світу передбачає наявність у людини навичок і вмінь втілювати результати естетичної суб'єктивації в певних матеріалах. В основі принципу *створення художньо-творчого середовища* в закладі додаткової музичної освіти лежить естетична установка на те, що проблема творчості, її сутності та реалізації вирішується в певному соціальному контексті і конкретних умовах. У випадку з додатковою музичною освітою, для дітей шкільного віку таким соціальним контекстом є сприятливе для творчості художнє середовище в дитячій музичній школі. Принцип *позитивності* ґрунтується на положеннях особистісно-орієнтованого підходу до освіти, який обґрунтовує діалог як основний метод педагогічної взаємодії. У нашому дослідженні педагогічний діалог набуває характеру культурно-естетичного діалогу і є інтерсуб'єктивним обміном знаннями, почуттями і переживаннями, способами художньо-естетичної діяльності, естетичними смислами, тобто естетичним досвідом.

Доведено, що до методів, необхідних для ефективного процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ належать: загальнопедагогічні; спеціальні; додаткові. Загальнопедагогічні методи:

словесний метод слугує лише підтримкою, доповненням, на індивідуальних заняттях найчастіше використовується для створення образно-психологічного настрою перед виконанням. *Евристичний метод* – це система правил, що регламентують підготовку навчального матеріалу та проведення евристичної бесіди з розв’язанням пізнавальних проблем, що ґрунтується на принципах навчання. *Репродуктивний метод* належить до традиційного типу організаційної культури – історично першого типу навчання, здійснюваного за формулою «роби як я» і пов’язаного з репродукцією, відтворенням зразків поведінки. Особливість *дослідницького методу* полягає в поступовому переході від імітації наукового дослідження до справді наукового або науково-практичного дослідження. *Наочний метод* трансформується у візуально-слуховий і використовується в роботі з навчальними посібниками для збагачення слухового сприйняття, а також для ознайомлення учнів з концертними записами різних виконавців. *Метод навмисної помилки* використовується з метою перевірки рівня уваги учня та розвитку критичного мислення. Мета *методу «лінії горизонту»* – довести до учнів тезу про неосяжність людського пізнання: прищепити їм думку про те, що неможна зупинятися на вже досягнутому.

Спеціальні методи музичного виховання. *Метод спостереження за музикою, а не навчання їй.* Спостереження музики призводить насамперед до загострення слухових вражень і, як наслідок, до збагачення нашого життєвого досвіду і наших знань про світ через слух. Суть методу *співпереживання музики* ґрунтується на тому, що естетичне сприйняття життєвих явищ завжди індивідуальне і вибіркоче. Воно базується на емоційному відгуку на красу. Для того, щоб навчання носило розвиваючий характер, вчитель повинен використовувати узагальнені способи дій, які є основою конкретних методичних прийомів. Основна мета *методу художнього музичного узагальнення* полягає в активізації музичного і життєвого досвіду учня, музичних знань і вмінь, які необхідні для подальшого засвоєння суті обговорюваної теми. *Метод роздумів про музику* полягає в тому, щоб вирішення нових питань відбувалося у формі

коротких бесід між учителем і учнями. *Метод емоційної драматургії* вимагає від учителя уміння співвіднести план уроку, що пропонується у програмі, з конкретними умовами навчання, намітити його певну «емоційну драматургію», пов'язану з різними видами музичної діяльності. *Метод інтонаційно-стильового розуміння музики та моделювання художньо-творчого процесу* має, по-перше, забезпечувати репрезентацію різних пластів музичної культури у змісті уроків в інтонаційно-образних зіставленнях епохальних, національних, індивідуальних стилів; по-друге, сприяти виявленню традицій і новаторства, виявленню спадкоємності у розвитку мистецтва від нових внесків у художню сферу; по-третє, у сукупності методів і прийомів, формувати цілісність сприйняття музики учнем, охоплюючи різні аспекти музично-інтонаційного та слухового досвіду. *Метод моделювання художньо-творчого процесу* спрямований на розвиток творчого потенціалу дитини, реалізацію самостійного творчого вибору, коли учень, спираючись на музичний досвід та уяву, фантазію, інтонацію, сам складає, трансформує, відбирає, створює, інтерпретує. Сутність *методу контрастного порівняння* полягає у порівнянні контрастних творів одного жанру, п'єс з однаковими назвами, контрастних творів у межах одного настрою (визначення відтінків), інтонацій музики і мови, різних інтерпретацій одного твору. *Метод парного сприйняття* полягає в тому, що до кожного складного для слухання класичного твору підбирається проста музична п'єса з близьким настроєм, з дітьми ретельно розбирається її зміст, і коли вони усвідомлять настрій п'єси, лише тоді пропонується для прослуховування «серйозний» твір. Застосування *методу імпровізації* розширює кругозір учня і дає йому альтернативу для подальшого музичного розвитку. *Метод створення композицій* спрямований на поєднання різних форм спілкування учнів з музикою у виконанні одного твору. *Метод художнього контексту* спрямований на розвиток музичної культури учнів шляхом «виходу» за межі музики (звернення до суміжних видів мистецтва, історії, навколишнього середовища, певних життєвих ситуацій тощо).

Додаткові методи. *Метод перехресного прослуховування* – за своїм змістом цей метод схожий на метод парного сприйняття, з тією різницею, що вчитель зосереджується не на поєднанні простого і складного музичного матеріалу, а на поєднанні улюбленої музики учня, яку він слухає свідомо і щодня, з музикою, що виконується на уроці. Мета *методу музичної доступності* полягає в тому, щоб донести класичну музику до слабо мотивованих учнів, які, як правило, мало цікавляться музичним мистецтвом. *Метод музичного супроводу* є різновидом методу імпровізації. Якщо учень має базові навички імпровізації або хоча б знає кілька акордів та їх послідовності, можна запропонувати йому в якості додаткової вправи придумати власний музичний супровід до будь-якого відеоряду на уроці. *Метод інтеграції в музичне середовище* допомагає учневі активно вивчати музику, до якої він має особливий інтерес. Мета *методу музичної актуалізації* полягає в тому, щоб спонукати учня до відкриття спадкоємності музичного мистецтва, в даному випадку через аналіз історії музики.

Визначено педагогічні умови, які покликані сприяти ефективному процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ: мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта; застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ; застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ.

Обрання першої педагогічної умови пов'язане з усвідомленням того факту, що мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта викликає інтерес до досліджуваного феномену, музично-естетична культура набуває позитивного значення для учнів, викликає потребу в оволодінні цією характеристикою.

Друга педагогічна умова базується на тому, що уміле використання не тільки традиційних, перевірених методів, а й нових, цікавих форм організації уроків та музичної діяльності є потужним стимулом для пробудження

пізнавальної активності дітей та підвищення їхнього інтересу до навчання в цілому. Їх систематичне використання підвищує мотивацію до навчання та учіння, розширює діапазон специфічних знань у музичній галузі та вдосконалює необхідні практичні навички.

Створення ситуації успіху в нашому дослідженні – це спеціально організована, цілеспрямована та продумана стратегія і тактика педагога, поєднання необхідних засобів, які дають можливість учням відчувати радість від своєї праці, щастя від своїх навчальних досягнень, пробуджують почуття власної гідності. Це стає джерелом внутрішньої сили школяра, яке створює енергію для подолання труднощів і бажання вчитися, стає сильною мотивацією для активної роботи і сприяє розвитку гідності учня.

Розглядаючи проблему розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи в контексті обґрунтованих положень, розроблено схематичну модель означеного процесу, яка включає блоки (цільовий, методологічний, організаційно-процесуальний, результативний); принципи, компоненти та критерії досліджуваного об'єкту, педагогічні умови, методи, форми та засоби реалізації, спрямовані на досягнення поставленої мети та взаємозв'язки між ними.

Основні наукові результати опубліковані у працях [217; 218].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

3.1. Констатувальний етап експерименту з розвитку музично естетичної культури школярів в умовах ДМШ

Мета експериментального дослідження полягала діагностуванні початкового рівня розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ, а також апробації обраної методики, що відображає особливості розробленої моделі та досліджуваного явища. Таким чином, експериментально-дослідна робота здійснювалася у три взаємопов'язані етапи, які характеризуються специфічними формами, конкретними цілями, та організаційними методами.

Теоретико-пошуковий етап (2022 р.) присвячено аналізу рівня розробленості досліджуваної проблеми в теорії та практиці з метою визначення мети і завдань дисертації; здійснено вивчення філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та фахової літератури з питань музично-естетичного розвитку учнів в умовах дитячої музичної школи; визначено предмет і завдання дослідження; сформульовано робочу гіпотезу; визначено педагогічні умови досліджуваного розвитку.

Наступний етап експерименту (2023 р.) було присвячено визначенню критеріїв, їх показників та характеристиці рівнів музично-естетичного розвитку учнів дитячої музичної школи, розроблено модель досліджуваного розвитку в умовах ДМШ та визначено зміст формувального етапу.

Формувальний етап (2024 р.) характеризувався реалізацією моделі, орієнтованої на музично-естетичний розвиток школярів, було виявлено ступень ефективності розроблених педагогічних умов. Наприкінці формувального етапу

аналізувалися отримані в ході експериментального дослідження результати, здійснювалася їх статистична обробка.

Вимірювання рівня музично-естетичного розвитку школярів в умовах ДМШ в якісно-кількісних характеристиках вимагало виявлення критеріїв та їх показників. Як відомо, критерій (від латинської *critērium* – засіб для судження), підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [154].

Критерії в дослідницькій педагогіці можна розділити на три групи: психологічні; педагогічні; соціальні.

Психологічні критерії спрямовані на визначення наявності психологічних якостей і рис: темпераменту, характеру, мислення та уяви. Вони також використовуються для виявлення наявності нахилів і здібностей до різних видів діяльності. Крім загальних психологічних критеріїв, існують більш вузькі критерії, такі як психологічна готовність до певної діяльності, самоприйняття, творче або професійне самовизначення і характер мотивації.

Якщо психологічні критерії виявляють наявність і характер конкретних характеристик, то педагогічні критерії виявляють інтенсивність цих характеристик. Педагогічні критерії розкривають можливості та перспективи подальшої педагогічної дії. Кожен вид діяльності має свої критерії оцінювання.

Слід додати, що поділ на психологічні та педагогічні критерії є частково умовним. Формулювання та відбір критеріїв ґрунтується на поставлених цілях і завданнях. Психологічні критерії містять інформацію подвійного типу, тобто можуть бути використані як для педагогічного, так і для психологічного дослідження. Такий розподіл необхідний для визначення домінуючої спрямованості деяких принципів оцінювання, але жодним чином не обмежує їхню сферу застосування.

Що стосується конкретних педагогічних критеріїв, то вони зазвичай обмежуються такими формулюваннями, як здатність формулювати ідеї, ерудиція, знання чого-небудь, здатність до виконання чого-небудь.

Ці групи переслідують однакові цілі: прагнення скоординувати педагогічний процес у кожному окремому випадку, щоб виявити сильні та слабкі сторони учня, тобто сформулювати педагогічну стратегію. Різниця лише в тому, що вони підходять до цього з різних точок зору: психологічні критерії розкривають якісні аспекти особистості, а педагогічні – кількісні. Однак цей поділ знову ж таки умовний, оскільки кожен з цих критеріїв оцінки корелює з іншими, оскільки всі вони впливають з іманентних характеристик об'єкта дослідження і тому свідчать приблизно про одне й те ж саме.

Критерії третьої групи спрямовані на виявлення соціальних характеристик: критерій толерантності, критерій комунікабельності, критерій загальнокультурних навичок та критерій взаємодії.

Продовжуючи вже існуючий розділ, представимо його ще раз, але вже в контексті музично-естетичного виховання:

Психологічні критерії – метою цих критеріїв є виявлення музичних здібностей (музичні відчуття і сприйняття; музична активність; музична пам'ять і уява; музичний інтелект; музична чутливість), отримання інформації про специфіку цих здібностей та аналіз психотипу і внутрішнього психологічного середовища з метою розробки педагогічної стратегії музично-естетичного виховання.

Педагогічні критерії – ця група тісно пов'язана з оціночними рівнями, тобто працює не стільки з якісними характеристиками музичних здібностей, умінь і навичок, скільки з їх кількісною стороною.

Соціальні критерії – включають критерії, які оцінюють соціальну основу музично-естетичного розвитку дитини: інтерес до музики, потреба в спілкуванні з музичним середовищем, залученість до музичного життя, як в суспільстві, так і в окремих групах.

Таким чином, враховуючи отриману інформацію, нами було виокремлено наступні критерії рівня розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи (Рис. 3.1.)

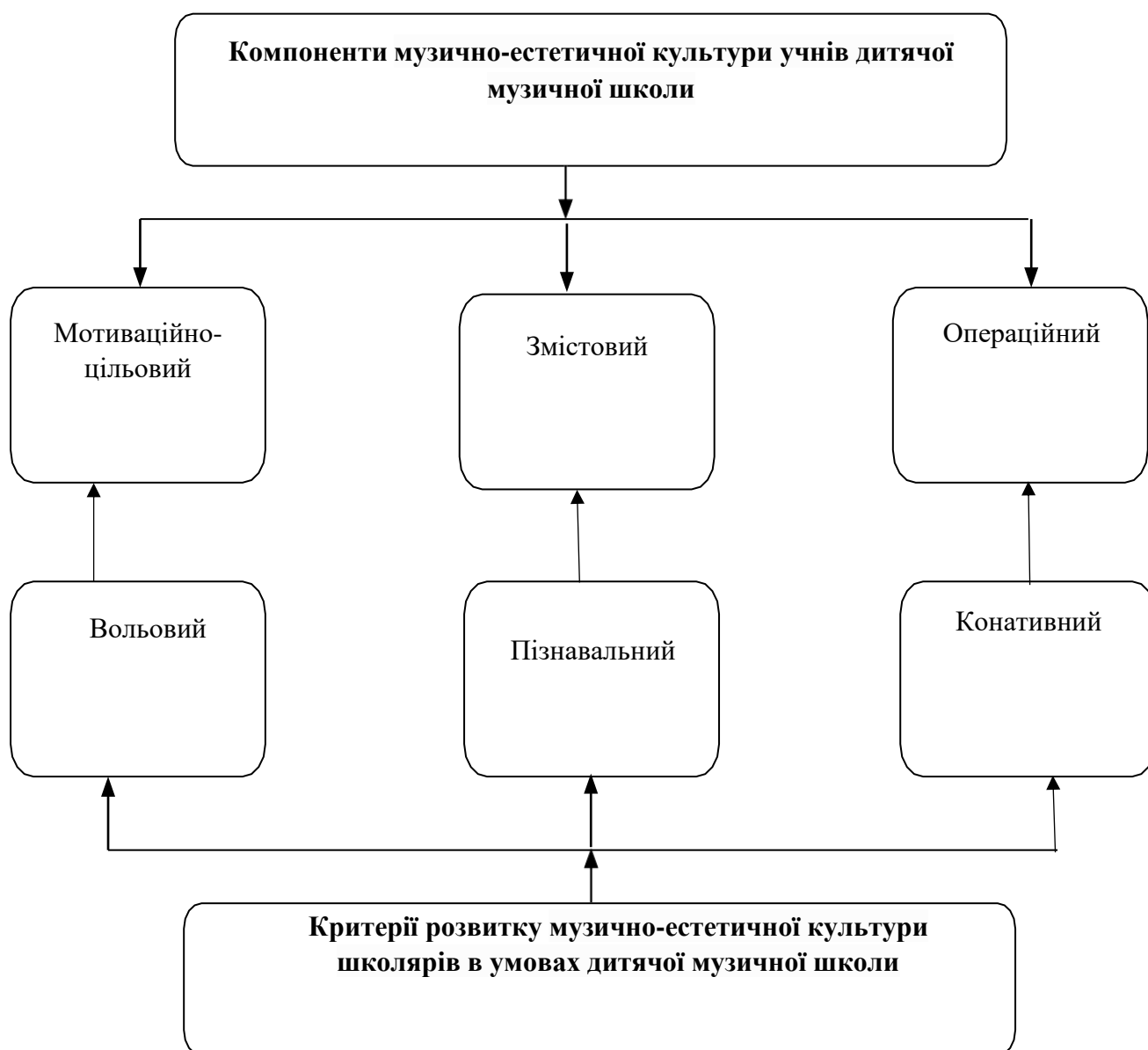


Рис. 3.1. Критеріальна модель розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи

З метою виявлення рівня розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, відповідно до зазначених критеріїв нами було визначено їх показники (таб. 3.1).

Таблиця 3.1

Критерії і показники розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи

№	Критерії	Показники
1.	Вольовий	<ul style="list-style-type: none"> — розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості; — наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань; — прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури
2.	Пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> — знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва; — інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; — участь в художньо-творчій діяльності
4.	Конативний	<ul style="list-style-type: none"> — емоційний відгук на естетичні сторони життя, мистецтво; — естетична емпатія; — розвиненість основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб)

Таким чином, *вольовий критерій* у нашому дослідженні проявляється в інтересі, захопленому ставленні до музики, та реалізується через наступні показники: розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості; наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань; прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури.

Пізнавальний критерій розкриває досвід набуття знань у галузі музичного мистецтва, рівень розвитку розвитку інтелектуально-розумової діяльності, що сприяє розумінню змісту музичного твору. Показниками цього критерію є знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного

мистецтва; інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; участь в художньо-творчій діяльності.

Конативний критерій передбачає сформованість світогляду та поведінкових установок під впливом виконавської діяльності або вчинки учня, що відповідають емоціям та естетичним переживанням, набутим у результаті сприйняття музики. Серед них: емоційно-психологічної регуляції, емпатійні, перцептивні, експресивні. Конативний критерій розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи розкривається через показники: емоційний відгук на естетичні сторони життя, мистецтво; естетична емпатія; розвиненість основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб).

Базуючись на здійсненому теоретичному аналізі було виявлено чотири рівні розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи: високий (креативний), достатній (репродуктивно-активний), середній (пошуковий) та низький (наслідувальний).

Високий (креативний) рівень

Вольовий критерій

Учень виявляє активний інтерес до різних видів мистецтва, бажання і потребу в розвитку своєї музично-естетичної та загальної культури; раціонально висловлює особисте ставлення до творів мистецтва, вміє цінувати прекрасне; має розвинене почуття відповідальності та обов'язку берегти культурно-історичну спадщину.

Пізнавальний критерій

Учні характеризуються високим рівнем інтелектуального розвитку; розуміють такі базові категорії, як культура, культурно-історична спадщина; володіють необхідними знаннями про минуле, сучасне і майбутнє культури та видів мистецтва; знають видатних діячів культури і мистецтва, їхній творчий здобуток; оціночні судження учнів логічні та глибокі; підлітки адекватно сприймають твори мистецтва, знають і розуміють їх основні закономірності; відстоюють власну думку щодо представлених категорій.

Конативний критерій

Учні здатні активно і глибоко сприймати твори мистецтва; цінувати прекрасне і вишукане; здатні до емоційного співпереживання з художньо-естетичної точки зору; виявляють активну зацікавленість в отриманні естетичного задоволення від взаємодії з творами мистецтва.

Достатній (репродуктивно-активний) рівень

Вольовий критерій

Учні виявляють інтерес до різних видів мистецтва, ситуативно виявляють бажання і потребу в подальшому розвитку музично-естетичної та загальної культури; здатні висловлювати особисте ставлення до творів мистецтва, виявляють інтерес до прекрасного; ситуативно виявляють почуття відповідальності та обов'язку щодо збереження культурно-історичної спадщини.

Пізнавальний критерій

Інтелектуальний розвиток учнів вище середнього; учні мають розвинене розуміння сутності таких базових категорій, як культура, культурно-історична спадщина; їхні знання про здобутки музично-культурної спадщини людства є повними; учні знають деяких діячів культури і мистецтва краю та можуть назвати деякі їхні твори; уміють сприймати художній твір і відчувати його красу, адекватно аргументувати власну думку; мають достатні знання про основні закономірності різних видів мистецтва; часто відвідують музеї, виставки, театральні вистави; виявляють ініціативу в навчальній діяльності; уміють створювати естетично виразні художні твори, обирати різноманітні й нестандартні засоби виразності.

Конативний критерій

Школярі здатні активно і глибоко сприймати твори мистецтва, але не завжди вміють висловлювати аргументовані судження; цінують прекрасне і витончене; здатні до емоційного співпереживання з художньо-естетичної точки зору; виявляють активну зацікавленість в отриманні естетичної насолоди від взаємодії з творами музичного мистецтва.

Середній (пошуковий) рівень

Вольовий критерій

Школярі виявляють інтерес до окремих видів мистецтва, які викликають у них особливу зацікавленість; недостатнє бажання і потреба в подальшому розвитку музично-естетичної культури; учні здатні висловлювати власне ставлення до творів мистецтва, вміють цінувати прекрасне, але стикаються з труднощами в процесі аргументованого аналізу; недостатньо розвинене почуття обов'язку і відповідальності за збереження здобутків культурно-історичної спадщини.

Пізнавальний критерій

Інтелектуальний розвиток учнів недостатній; фрагментарне розуміння сутності таких базових категорій, як культура, музично-естетична культура, культурно-історична спадщина; знання про надбання людства неповні, проявляються в окремих аспектах; учні знають окремих культурних і мистецьких діячів, але не обізнані з їхньою культурною спадщиною; здатні сприймати художній твір і бачити в ньому красу, але їм важко аргументувати власну думку; мають фрагментарні знання про основні закономірності різних видів мистецтва; відвідують музеї, театри, вистави тощо. Беруть участь у художньо-творчій діяльності, але виявляють недостатній інтерес до процесу; вміють імпровізувати та ефективно використовувати виражальні засоби.

Конативний критерій

Учні здатні активно і глибоко сприймати твори мистецтва, але не завжди здатні судити про них із застосуванням необхідних аргументів; цінують красиве і вишукане; здатні до емоційного співпереживання з художньо-естетичної точки зору; сприйняття естетичної насолоди від взаємодії з творами мистецтва схильне до зовнішніх впливів; відсутня потреба у сприйнятті естетичної насолоди.

Низький (наслідувальний) рівень

Вольовий критерій

Учні не виявляють інтересу до мистецтва, не мають бажання і потреби розвивати свою музично-естетичну і загальну культуру, висловлюють ставлення

до творів мистецтва на рівні «подобається» – «не подобається»; учням важко оцінити естетичну значущість твору мистецтва; вони не відчують потреби у відповідальному ставленні до охорони культурної та історичної спадщини.

Пізнавальний критерій

Інтелектуальний розвиток учнів недостатній, у них не сформовано розуміння сутності таких базових категорій, як культура та музично-естетична культура. Мають поверхневі знання про культурно-історичну спадщину людства, не знають культурно-мистецьких діячів та їхні художні твори; оцінні судження неповні, фрагментарні, школярі не можуть аргументувати власну точку зору; ступінь художньої чутливості недостатньо розвинений; рідко беруть участь у мистецьких та культурних заходах, мають пасивну позицію щодо художньо-творчої діяльності класу та школи; характеризуються недостатньо розвиненими творчими здібностями, безініціативні у створенні та відтворенні художніх образів.

Конативний критерій

Учні здатні лише поверхнево сприймати твори мистецтва, не вміють цінувати прекрасне і витончене, не здатні до емоційного співпереживання з художньо-естетичної точки зору, не зацікавлені у спілкуванні з творами мистецтва і не бажають отримувати естетичну насолоду.

Межами розподілу було визначено: високий (креативний) рівень розвитку музично-естетичної культури відповідав значенням коефіцієнта успішності (КУ) від 0,85 і вище; достатній (репродуктивно-активний) рівень – від 0,77 до 0,84; середній (пошуковий) рівень – від 0,66 до 0,76 балів; низький (наслідувальний) – до 0,65 балів.

Зазначені рівні вимірювалися за формулою:

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

де n – фактична сума балів, що була отримана за показником; m – максимально можлива сума балів за даним показником [96].

Дослідно-експериментальна робота з розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи здійснювалась в Уманській дитячій школі мистецтв «Антарес» (довідка № 21/1 від 11.09.2024 р.), Кам'янській дитячій музичній школі Кам'янської міської ради Черкаської області (довідка № 12/5 від 20.09.2024 р.), Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (довідка № 77/24 від 03.10.2024). Зміст дослідно-експериментальної роботи полягав у:

- визначенні вихідного рівня розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, за допомогою визначених критеріїв та показників;
- організації формувального експерименту, мета якого – апробація обґрунтованих педагогічних умов розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ;
- моніторингу процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.

Метою діагностичного експерименту було визначення вихідного рівня розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи. Відтак, основним завданням було діагностувати низку виокремлених критеріїв та їх показників. Для цього було підібрано комплекс відповідних методик (табл. 3.2). Отримані результати сприяли проведенню цілеспрямованих заходів, направлених на досягнення більш високого рівня розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.

Таблиця 3.2.

Діагностувальні методики для визначення рівнів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи

Критерії та показники	Методики
<p style="text-align: center;"><i>Вольовий:</i></p> <p>— розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості;</p>	<p>– написання твору «Роль мистецтва в житті людини»;</p> <p>– анкетування;</p>

<ul style="list-style-type: none"> – наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань; – прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури 	<ul style="list-style-type: none"> – «Діагностувальна карта чуттєво-емоційного відношення школярів»
<p style="text-align: center;"><i>Пізнавальний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва; – інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; – участь в художньо-творчій діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> – рейтинг успішності учнів з фахових дисциплін; – анкетування
<p style="text-align: center;"><i>Конативний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – емоційний відгук на естетичні сторони життя, мистецтво; – естетична емпатія; – розвиненість основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб) 	<ul style="list-style-type: none"> – методика І. Медведєвої [104]; – адаптований «Художньо-експресивний тест» (за Чжан Гуй) [192, с. 162]

Так, з метою діагностики показника вольового критерію «Розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості» учням було запропоновано написати твір-роздум на тему «Роль мистецтва в житті людини», в якому підлітки повинні були розкрити власні уявлення про роль мистецтва для суспільства, його специфіку, відомі їм види мистецтва. Оцінювання творів здійснювалось за п'ятибальною системою. Нижче наводимо прикладі творів, які написали учні контрольної та експериментальної груп. Настя С.: «Мистецтво супроводжує життя людей з давніх часів. Наші предки малювали на стінах печер

різноманітні зображення рослин і тварин за допомогою вугілля та соку. Завдяки знайденим зображенням їх творчості ми можемо уявити, як давні люди добували собі вогонь та їжу, в яких умовах вони жили. Мистецтво допомагає людині надихатися, показувати свій духовний світ, може допомогти передати думки інших людей і свої почуття. Музика може змінювати мій настрій. Мінорні тональності навіюють тугу, викликають задумливість. Мажорна музика викликає радість, веселощі. Немає жодної людини, яка б не любила музику. У сучасному світі є багато цікавих мистецтв, це фотографія, дизайн. Без мистецтва життя не було б таким, яким є зараз. Ми не змогли б передавати свої почуття, не розуміли б один одного. Світ був би нудний і сірий».

Петро В.: «У сучасному світі багато людей думає, що мистецтво не має впливу на життя людини. Головне для них це комфортне і зручне життя, яке допомагає зробити наука, вона пояснює, як влаштований світ і люди. Без мистецтва люди будуть як бездушні роботи, в голові яких будуть лише основні фізіологічні потреби. Без мистецтва у людей не вийшло б розвинутися і стати такими, якими ми є сьогодні. Мистецтво допомагає пробудити емоції в людини, змусити сумувати чи радіти, надихати її і наштовхувати на правильні вчинки в житті. Людина не може бути щасливою, якщо у неї немає емоцій».

З метою діагностування показників «Наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань»; «Прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури» були використані анкетування та «Діагностувальна карта чуттєво-емоційного відношення школярів».

Так, під час анкетування учням пропонувалось дати відповіді на наступні запитання:

1. Чи хотів ти відвідувати музичну школу?
2. Чи можеш вважати себе любителем музики?
3. Якій музиці ти віддаєш перевагу (класичній, сучасній, українській, зарубіжній, народній)?
4. Чи пишеш ти музику (якщо так, то як часто, яку саме)?

5. Чи малюєш ти свої враження від музики?
6. Чи можеш ти придумати музичну казку (про кого ти склав би казку, якщо так, то на яку тему)?
7. Хто твій улюблений композитор?
8. Які твої улюблені музичні твори?
9. Чи є твоїм улюбленим музичний інструмент, на якому ти граєш?
10. Чи любиш ходити на концерт чи брати в них участь?
11. Що тобі подобається найбільше: слухати музику, складати її, чи грати?
12. Чи можеш ти придумати рухи під музику?
13. Чи змінюється твій настрій, коли ти слухаєш музику?
14. Що тобі найбільше подобається робити в музичній школі: грати, співати, виступати, брати участь у заходах, конкурсах? (більш повно анкета представлена у додатку А)

З метою більш повного виявлення сформованості показників «Наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань»; «Прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури» була застосована «Діагностувальна карта чуттєво-емоційного відношення школярів». Так, учасникам діагностувального експерименту було запропоновано обрати відповідь, яка б відповідала їх настрою, та підкреслити її. Наприклад:

1. Коли я зустрічаю свого педагога в школі:
 - а) радію зустрічі з ним
 - б) намагаюся не дивитися йому в очі
 - в) інше (опиши)
2. Коли я займаюся в дитячій музичній школі:
 - а) радію зустрічі зі світом прекрасного
 - б) іду, бо треба йти
 - в) інше (опиши)
3. Коли я співаю або граю:
 - а) отримую від цього задоволення

- б) не завжди співаю чи граю з бажанням
- в) інше (опиши)
4. Коли на уроці я знайомлюся з музичною грамотою:
- а) слухаю вчителя з цікавістю
- б) розумію, але не все
- в) інше (опиши)
5. Коли відвідую заняття з основного музичного інструменту:
- а) граю на ньому із задоволенням
- б) люблю спостерігати, як грають інші
- в) інше (опиши)
6. Коли вчитель оголошує про майбутній концерт, конкурс (доповни)
- а) я чекаю від цього заходу чогось нового
- б) піду, як на звичайний захід
- в) інше (опиши) (більш повно анкета представлена у додатку Б).

У таблиці 3.3 представляємо діагностувальний зріз з виявлення результатів рівня сформованості у школярів показників вольового критерію розвитку музично-естетичної культури.

Таблиця 3.3

Результати діагностувального зрізу з виявлення у школярів показників вольового критерію розвитку музично-естетичної культури (в КУ)

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис (\bar{X})	Дост (\bar{X})	Сер (\bar{X})	Низ (\bar{X})
1	Розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості	КГ	–	–	0,68	-
		ЕГ	–	–	0,66	-
2		КГ	–	–	–	0,65

	Наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань					
		ЕГ	–	–	–	0,64
3	Прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури	КГ	–	–	–	0,62
		ЕГ	–	–	–	0,6
4	Загальний показник	КГ	–	–	–	0,65
		ЕГ	–	–	–	0,63

Отже, показники, наведені в таблиці 3.3 демонструють, що більша величина, яка відображує розуміння школярами сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості належала представникам КГ – 0,68, в експериментальній групі цей показник дорівнював значенню 0,66. Більше значення з КУ другого показника вольового критерію – наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань – відповідало представникам КГ: 0,65, тоді, як показник ЕГ склав 0,64. Третій показник – прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури відповідав наступним показникам: 0,62 у КГ та 0,6 в ЕГ.

Отже, за результатами діагностувального зрізу, школярі в обох групах мали незначну різницю у рівні сформованості вольового критерію: показник

представників КГ відповідав значенню 0,65, ЕГ – 0,63, що в обох випадках дорівнювало низькому рівню.

Пізнавальний критерій музично-естетичної культури школярів складався з таких показників: знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва; інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; участь в художньо-творчій діяльності. При діагностуванні зазначених показників було зібрано емпіричні дані за допомогою рейтингу успішності учнів з фахових дисциплін, а також за допомогою анкетування.

На рисунку 3.2 представляємо результати рейтингу успішності учнів з фахових дисциплін. Рейтинг був спрямований на отримання даних за показниками, які характеризують успішність учнів.

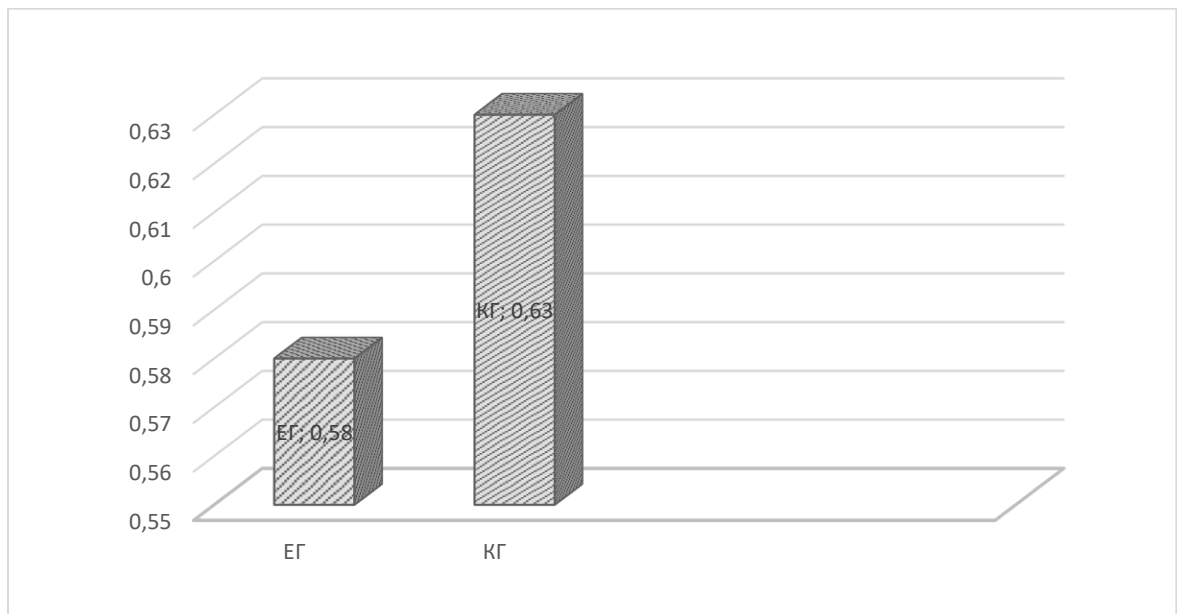


Рис. 3.2. Результати діагностувального зрізу успішності учнів з фахових дисциплін у значеннях коефіцієнта успішності

Як бачимо з наведеної діаграми, коефіцієнт успішності в контрольній групі склав 0,63, в експериментальній групі коефіцієнт успішності виявився нижчим на 0,05 і склав 0,58.

Задля ґрунтовнішого вивчення рівня сформованості пізнавального критерію в учнів, була використана анкета (додаток В). Наводимо її стислий зміст:

1. Напишіть прізвища (не менше трьох) відомих вам українських композиторів
2. Напишіть прізвища (не менше трьох) відомих вам зарубіжних композиторів
3. Які книги про музику, музикантів, виконавців Ви прочитали за останній рік?
4. Вкажіть, будь ласка, назву та автора Вашого улюбленого музичного твору.
5. Як часто (один раз на тиждень, двічі, щодня, кілька разів на день тощо) і скільки часу (10 хвилин, півгодини, одна година тощо) ви займаєтеся музикою вдома?
6. Напишіть свої найкращі досягнення в музиці (участь у конкурсах, фестивалях, концертах, виконання проєктів тощо)
7. Який музичний твір Вам найбільше запам'ятався і чому?
8. Що Ви найбільше любите робити на заняттях (уроках) у музичній школі? (слухати, виконувати музику, складати, розмірковувати про музику, щось інше)
9. Як Ви розумієте словосполучення «красива музика»?
10. Як часто Ви слухаєте (співаєте, граєте, складаєте) музику вдома?
Який твір слухали (співали, грали, складали) востаннє?
11. Напишіть назву найпрекраснішого, на вашу думку, музичного твору.

У таблиці 3.4 наведено результати діагностувального зрізу з виявлення показників змістово-операційного критерію (в КУ).

Таблиця 3.4

Результати діагностувального зрізу з виявлення у школярів показників пізнавального критерію розвитку музично-естетичної культури (в КУ)

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис (\bar{X})	Дост (\bar{X})	Сер (\bar{X})	Низ (\bar{X})
1		КГ	–	–		0,6

	Знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва					
		ЕГ	–	–	-	0,58
2	Інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва	КГ	–	–	–	0,6
		ЕГ	–	–	–	0,57
3	Участь в художньо- творчій діяльності	КГ	–	–	–	0,63
		ЕГ	–	–	–	0,6
4	Загальний показник	КГ	–	–	–	0,61
		ЕГ	–	–	–	0,58

Як видно з таблиці, вищі результати за всіма показниками пізнавального критерію мали учні контрольної групи. Так, оцінка школярів контрольної групи за показником знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва становить 0,6, а в учнів експериментальної групи – 0,58. За другим показником – інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва результати респондентів контрольної групи дорівнюють 0,6, тоді як показник учнів експериментальної групи – 0,57. Участь в художньо-творчій діяльності відповідав значенню 0,63 у контрольній групі та 0,6 – в

експериментальній. Отже, загальний індекс пізнавального критерію був таким: 0,61 у контрольній групі, та 0,58 – в експериментальній, що на 0,03 нижче.

Під час діагностування третього, конативного критерію, ми прагнули визначити рівень емоційного відгуку школярів на естетичні сторони життя, мистецтво; прояв естетичної емпатії; розвиненість основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб).

З цією метою нами була використана методика І. Медведєвої [104] та адаптований «Художньо-експресивний тест» (за Чжан Гуй) [192, с. 162].

Під час застосування першої методики, учням було запропоновано кілька шкал для характеристики звуків і співзвуч з емоційно-естетичної точки зору: «гарний – негарний», «приємний – неприємний», «добрий – поганий», «страшний – не страшний», «м'який – різкий».

У конкретному вираженні матеріал являв собою:

- музичні гармонійні співзвуччя, що мають протилежну акустичну природу: мелодійний мінорний тризвук і немелодійна велика септима.
- звуки мови, були підібрані за принципом найбільшого контрасту (благозвучний – неблагозвучний): «Ю», «Л», «И», «Ф». Учасникам констатувального експерименту послідовно пропонували приголосні та голосні звуки. Учні по черзі оцінювали кожен звук за всіма шкалами. Відповіді фіксувалися на спеціальних бланках. Правильними вважалися відповіді, в яких приголосний «мала терція» та звуки та звуки «Ю» та «Л» оцінювалися за естетичними категоріями «гарний», «приємний», «милий», «не страшний», «ніжний». Немелодійне звучання «великої септими» та звуки «И» та «Ф» оцінювалися за естетичними категоріями: «негарний», «неприємний», «поганий», «жахливий», «бридкий».

Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. Максимально можлива кількість балів – 30. Низький рівень – 1 – 7 балів. Учень поверхнево і неточно оцінює лади і звуки з емоційно-естетичної точки зору.

Середній рівень – 8 – 15 балів. Діти неточно оцінюють голосні та приголосні звуки з емоційно-естетичної точки зору.

Достатній рівень – 16 – 23 бали. Діти правильно оцінюють голосні та приголосні звуки з емоційно-естетичної точки зору, але допускають деякі неточності.

Високий рівень – 24 – 30 балів: діти максимально точно оцінюють звуки та приголосні з емоційно-естетичної точки зору.

Для визначення рівня естетичної емпатії школярів ми використовували адаптований «Художньо-експресивний тест» [192, с. 162]. Мета: визначення рівня розвитку здатності розуміти емоційний зміст музичного твору. Школярам пропонувалося прослухати три музичні твори, де зображені образи природи:

1. К. Дебюссі. «Море».
2. А. Вівальді. «Весна» з циклу «Пори року».
3. М. Степаненко. «Бегемот», «Білочка», «Лисиця» з сюїти «Про звірів».

Прослухавши твори, дітям потрібно було відповісти на такі запитання:

- Як на вашу думку, твір А. Вівальді. «Весна» з циклу «Пори року» можна вважати точною копією картини природи?
- Яким постає море в однойменній п'єсі Клода Дебюссі? Які почуття викликає ця музика?
- Якими засобами музичної виразності В. Степаненко зобразив тварин? (регістр, динаміка, темп, штрихи, мелодія, тембр).
- Чому зображення природи в музиці можна уподібнити до зображення природи в образотворчому мистецтві?

Рівень розвитку естетичної емпатії оцінювався за чотирибальною системою:

4 бали – високий рівень – учень безпомилково визначав настрій, виражений у п'єсах, повністю розкрив їх характер, правильно обґрунтовував свою думку щодо спорідненості зображень природи у музиці та образотворчому мистецтві, висловлював оригінальні думки про почуття, викликані музикою;

3 бали – достатній рівень. Учень точно визначав настрій, виражений у творах, повністю розкрив їх характер, але мав певні труднощі в обґрунтуванні

власної думки щодо спорідненості пейзажу в музиці та образотворчому мистецтві. Висловлював оригінальні ідеї щодо почуттів, викликаних музикою.

2 бали – середній рівень – школяр визначав настрій, виражений у творах, розкривав їх характер, обґрунтовував власну думку щодо спорідненості пейзажу в музиці та образотворчому мистецтві, але його судження були невпевненими, неповними, недостатньо детальними.

1 бал – низький рівень – учень невірно визначав настрій музичних творів, не давав точної та аргументованої відповіді щодо спорідненості зображень природи в музиці та образотворчому мистецтві. Опис власних почуттів, викликаних музикою, обмежений і нечіткий.

У таблиці 3.5 наочно представлені результати сформованості в учнів показників конативного критерію.

Таблиця 3.5

Результати діагностувального зрізу з виявлення в учнів показників конативного критерію (в КУ)

№	Показники	Групи	Рівні			
			Вис (\bar{X})	Дост (\bar{X})	Сер (\bar{X})	Низ (\bar{X})
1	Емоційний відгук на естетичні сторони життя, мистецтво	КГ	–	–	0,7	–
		ЕГ	–	–	0,68	–
2	Естетична емпатія	КГ	–	–	–	0,63
		ЕГ	–	–	–	0,65
3	Розвиненість основних форм естетичної свідомості	КГ	–	–	0,74	–
		ЕГ	–	–	0,73	–

	(почуттів, смаків, ідеалів, потреб)					
4	Загальний показник	КГ	–	–	0,69	–
		ЕГ	–	–	0,68	–

Як продемонстровано у таблиці 3.5, загальний показник конативного критерію в КГ групі склав 0,69 що на 0,1 більше, ніж в ЕГ (0,68). У першому та другому випадку це дорівнювало середньому рівню сформованості в школярів показників конативного критерію розвитку музично-естетичної культури. Так, по першому показнику – емоційний відгук на естетичні сторони життя, мистецтво – школярі, що входили до контрольної групи продемонстрували результат у 0,7 балів, учасники експериментальної групи – 0,68 балів у значенні коефіцієнта успішності. З другого показника конативного критерію – естетична емпатія – результат у представників контрольної групи дорівнював значенню 0,63, експериментальної – 0,65. Третій показник – розвиненість основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб) дорівнював таким значенням: 0,74 бали в школярів, що входили до контрольної групи та 0,73 – експериментальної.

Отримані показники дали можливість визначити початковий рівень розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи. У таблиці 3.6 представлено результати, отримані за всіма діагностичними зрізами з трьох визначених критеріїв музично-естетичної культури: вольовим, пізнавальним, конативним.

Таблиця 3.6

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

Групи	Вольовий	Пізнавальний	Конативний	Загальний показник (\bar{X})
КГ	0,65	0,61	0,69	0,65
ЕГ	0,63	0,58	0,68	0,63

Отже, початковий рівень розвитку музично-естетичної культури школярів, які належали до КГ, склав 0,65, в школярів, що належали до ЕГ – 0,63 бали у значенні КУ. В першому та другому випадках це дорівнювало низькому рівню.

Отже, виявлені показники з діагностичних зрізів, проведених серед учнів контрольної та експериментальної груп дали можливість визначити розуміння учнями сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості; наявність у школярів різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань, їхнє прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури. Знання школярами головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва; інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; рівень їхньої активності в художньо-творчій діяльності; рівень емоційного відгуку на естетичні сторони життя, мистецтво, естетичну емпатію, рівень розвитку основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб) учнів.

На рисунку 3.3 зображено початковий рівень розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи за кожним критерієм.

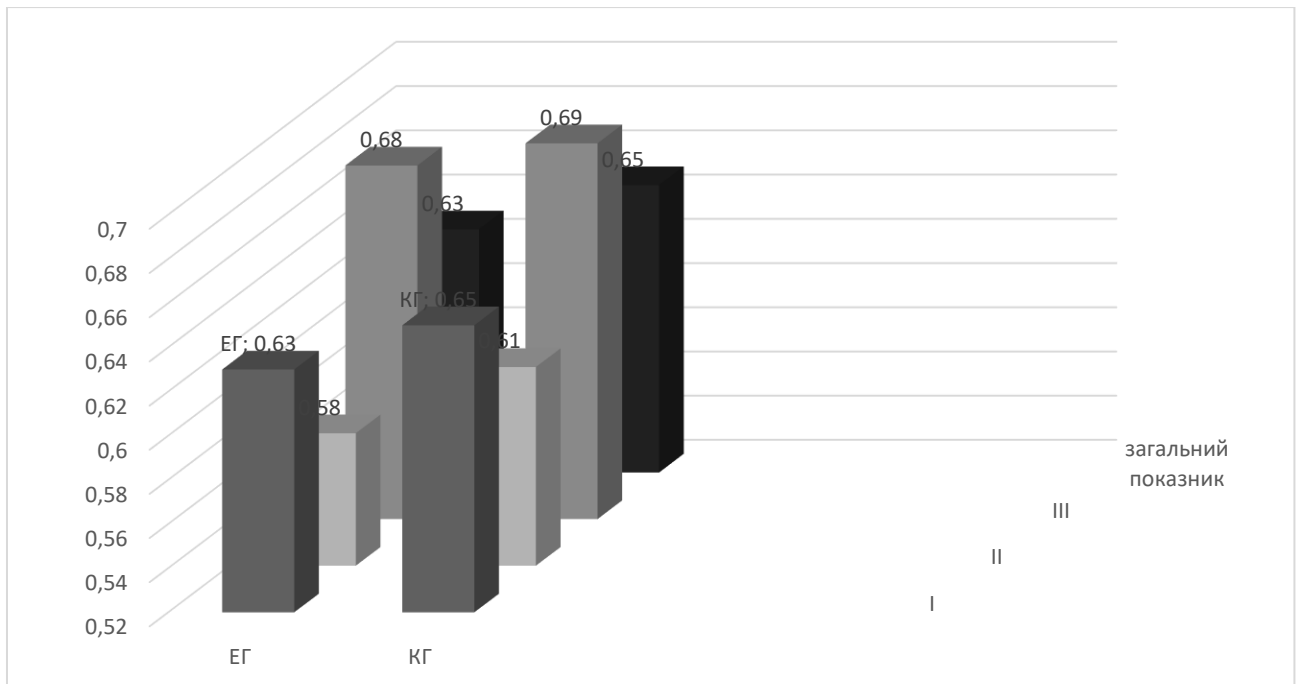


Рис. 3.3. Початковий розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи

де: I – вольовий критерій; II – пізнавальний критерій; III – конативний критерій.

3.2. Методика розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ

Зміст формувального етапу експериментального дослідження було реалізовано шляхом впровадження в навчально-виховний процес дитячої музичної школи обґрунтованих педагогічних умов з розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи в експериментальній групі. При цьому, кожна з груп складалася з 50 учнів, тоді як навчання в контрольній групі відбувалося традиційним способом, без спеціального впровадження визначених методик з розвитку музично-естетичної культури.

Педагогічними умовами розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ виступили:

1. Мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта;
2. Застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ;
3. Застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ.

Першою педагогічною умовою розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ було обрано **«Мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта»**. Реалізація даної умови відбувалася на заняттях курсу «Світ музики». Зазначений курс був спрямований на розширення музичного кругозору школярів, передбачав ознайомлення з основними естетичними категоріями, особливостями музичної естетики різних епох, біографіями композиторів, особливостями їх музичної творчості, пізнання сутності музичних закономірностей у ставленні до життя та інших форм мистецтва.

Навчання на заняттях курсу було спрямоване на розвиток музично-естетичної культури учнів, яка базується на вивченні та виконанні кращих зразків класичної та сучасної музики. Основою роботи курсу була діяльність, спрямована на досягнення вищого рівня музично-естетичної культури учнів шляхом цілеспрямованого формування її основних компонентів, а саме: мотиваційно-цільового; змістового; операційного. У дослідженні брали участь учні-підлітки віком від 11 до 14 років.

Метою курсу «Світ музики» є розвиток музично-естетичної культури школярів-підлітків.

Завдання курсу «Світ музики»

- виховні: розвиток стійкого інтересу до музичного мистецтва, потреби в музично-творчій діяльності, підтримка виконавської культури;

- навчальні: набуття знань про основні естетичні категорії, специфіку музичної естетики окремих епох, розширення музичного кругозору учнів;
- розвивальні: розвиток музично-естетичного сприймання, музично-творчої діяльності, музичного досвіду та музикальності учнів.

Організація роботи курсу «Світ музики» забезпечувалася створенням ряду умов:

- спрямованість музично-педагогічного процесу на розвиток музично-естетичної культури школярів засобами музичного мистецтва;
- залучення кращих зразків класичної та сучасної музичної спадщини;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей і здібностей учнів підліткового віку;
- створення на заняттях «ситуації успіху».

На заняттях курсу ми прагнули до того, щоб матеріал, який пропонувався школярам в межах курсу «Світ музики» логічно поєднувався з матеріалом, який учні здобувають на дисциплінах музично-теоретичного, вокально-хорового, інструментального спрямування, і давав учням основу для освоєння явищ, пов'язаних із суміжними видами мистецтва. Інтерпретуючи певний музичний стиль, педагог представляв картину цього явища в широкому культурно-історичному контексті того часу. Наприклад, вводячи поняття «романтизм у музиці» та творчість композиторів-романтиків, учні дізнавалися, що романтизм у музиці, як мистецький напрям, перебував під впливом романтичної літератури і розвивався у тісному зв'язку з нею. Виникнення цього напрямку було реакцією на протиріччя буржуазної революції. Ми пояснювали учням, що особливістю естетики цього напрямку була різноманітність його проявів, оскільки романтизм був сучасником аристократичної опозиції та народно-демократичного руху. Це призвело до значних відмінностей у проявах романтизму в мистецтві.

Через знайомство з творчістю композиторів-романтиків учні дізналися про різмаїття прояву романтизму в музичному мистецтві. На основі здобутих знань щодо стильових особливостей зазначеного напрямку учні змогли

повноцінно охарактеризувати основні риси музичного романтизму, порівнюючи яскраву програмність музики Г. Берліоза, психологічний розвиток почуттів у музиці Р. Шумана, натхненну музику Ф. Шуберта тощо. Інформацію, отриману школярами під час вивчення творчості композиторів-романтиків, ми доповнювали їхнім знайомством з творами романтичного живопису.

Спрямовуючи учнів на пригадування раніше вивченого, ми активізували їхнє мислення, спонукали до аналізу та порівняння низки художніх засобів будь-якого стилю на новому, незнайомому мистецькому матеріалі.

Щоб активізувати школярів до ретельної взаємодії з музикою, ми ставили запитання, які базувалися на знаннях про історичну епоху, що призвела до виникнення певного стилю, та довідковій інформації про стилістичні особливості цього напрямку. Така взаємодія з раніше вивченою інформацією стимулювала зацікавленість і незалежність суджень кожного учня. Слухачі курсу змогли реконструювати необхідний історичний матеріал, логічно осмислити раніше вивчене, пригадати і закріпити найважливішу інформацію. При цьому, вже знайоме переносилося на незнайомий музичний матеріал.

Знайомство школярів – учасників формувального експерименту з матеріалом курсу «Світ музики» відбувалося згідно з розробленим тематичним планом, представленим в додатку Г.

Так, школярам було запропоновано ознайомитись з матеріалом, представленим у відповідній тематиці розділів, присвячених особливостям музичної культури різних епох, стилів та жанрів:

*Вступ. Загальні відомості про специфічні особливості музичної культури
(8 год.).*

Розділ I. Духовна музика

Тема 1. Загальна характеристика духовної культури.

Тема 2. Особливості української духовної музики.

Тема 3. Духовна музика у творчості західних композиторів.

*Розділ II. Музична культура епохи Просвітництва
(6 год.).*

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури XVIII століття.

Тема 2. Ідеї Просвітництва у музиці зарубіжних композиторів.

Тема 3. Українська музика в епоху Просвітництва.

*Розділ III. Музична культура кінця XVIII – початку XIX століть
(6 год).*

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури епохи Романтизму.

Тема 2. Романтизм у творчості зарубіжних композиторів.

Тема 3. Українська музика в епоху Романтизму.

*Розділ IV. Музична культура кінця XVIII – початку XIX століть
(6 год).*

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури епохи Реалізму.

Тема 2. Реалізм у творчості зарубіжних композиторів.

Тема 3. Українська музика Реалізму.

*Розділ V. Музична культура кінця XIX – початку XX століття
(6 год).*

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури XIX – початку XX століття.

Тема 2. Імпресіонізм в музиці зарубіжних композиторів.

Тема 3. Традиції і новаторство в українському музичному мистецтві.

*Розділ VI. Музична культура 50-80-х років XX століття
(4 год).*

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури середини XX століття.

Тема 2. Сучасна зарубіжна рок-опера.

Разом: 34 год.

У якості прикладу наводимо стислий зміст теми 1 «Загальна характеристика духовної культури» розділу I та теми 2 «Імпресіонізм в музиці зарубіжних композиторів» розділу V.

Розділ I. Духовна музика. Тема 1. Загальна характеристика духовної культури. Що ми маємо на увазі під «духовною музикою»? Це

музика релігійного змісту, яку виконують у церкві, тобто музика, що супроводжує богослужіння. Але є й інше розуміння духовності. Кожен справжній витвір мистецтва – це прояв високого духу. І якщо він передає живий вогонь, якщо змушує серце зігріватися любов'ю і незрозумілою радістю, то твір є духовним. Духовність тут розуміється як найвища гармонія, порядок, вища правда і любов. Саме тому фольклор може бути частиною духовної музики, оскільки він несе в собі народну мудрість і відображає історію, побут, бажання і думки. Музичний фольклор включає в себе народні пісні і танці, билини та інструментальні композиції. Ці твори не мають конкретного автора і передаються від одного виконавця до іншого, іноді видозмінюючись і збагачуючись. Духовна музика включає в себе геніальні твори класичної музики, не тільки композиторів минулого, але й наших сучасників. Про це ми поговоримо пізніше.

На цьому занятті ми зосередимося на духовній музиці, яка цінна не тільки як необхідна частина релігійного ритуалу, але і як загальнолюдська культура, що несе нам своє світло крізь віки. В даний час спостерігається помітне зростання інтересу до православної духовної музики. Це пов'язано з тим, що духовна музика має великий моральний потенціал, вчить співчуттю до людей, любові до ближнього і навколишнього світу, розвиває почуття прекрасного, внутрішньої гармонії, зосередженості, пробуджує справді добрі, світлі почуття.

Неприйняття православного мистецтва протягом відносно тривалого історичного періоду (з 1920-х до 1980-х років) негативно позначилося на розвитку всієї сучасної духовної культури і моральному стані суспільства. Сьогодні, коли ми пожинаємо плоди черствості, моральної жорстокості та раціоналізму, духовна музика приваблює людей усіх професій та віку. Чому? Тому що це не просто красива музика – це наша національна основа, наша духовність і моральність. Почалося відродження величезного пласту української культури, який має багатовіковий період розвитку, починаючи з 988 року, коли в Київській Русі було прийнято християнство.

Православна музика, православний живопис і православна архітектура є найбільшим художнім надбанням усього народу, а не тільки віруючих.

Багато справжніх шедеврів духовної музики створили відомі українські композитори: Дмитро Бортнянський, Максим Березовський, Артем Ведель, Кирило Стеценко, Микола Леонтович та інші митці.

Однак, окрім творів відомих композиторів, збереглися також унікальні твори невідомих композиторів.

Виділимо найхарактерніші риси духовної церковної музики:

- глибоке філософське осмислення (життя і смерть, страждання і терпіння, земне і вічне життя, пізнання істинної радості);
- на відміну від світської музики, духовна музика є частиною богослужіння і виконує в ньому певну функцію;
- в її основі лежать строго канонічні тексти (молитви, псалми);
- церковна музика розкриває зміст Божого Слова;
- православна церковна музика завжди хорова і виконується а cappella (тобто без супроводу);
- православна церковна музика характеризується суворою, чіткою мелодією, рівним і чітким ритмом, посилюючими (мелодичними) акордами. В ній все впорядковано і доречно;
- краса і гармонія церковної музики не визнає лицемірства, фальші, показухи, не допускає крайнощів (наприклад, дисонуючої гармонії, жорсткого ритму). Вираження надмірних емоцій (чи то радості, чи то печалі) вважається таким, що руйнує гармонію душі;
- характерною рисою духовної музики є її чистота і відкритість, її мета – запросити людину до гармонії зі світом, до гармонії її почуттів і думок;
- духовна музика пристосовується до зосередженості, спокою і розуміння внутрішнього «я» людини, вона скеровує почуття і думки.

З появою християнства в Київській Русі церкви стали центрами культури і мистецтва. Зверніть увагу на складові церковного богослужіння: будівля церкви,

ікони, фрески, мозаїки, картини, церковне начиння, облачення священнослужителів, таїнства, літургійні тексти і співи. Духовна музика покликана приносити естетичну насолоду і підносити душу віруючого до неба.

Сама будівля храму (церкви) – це особливий будинок, в якому відбувається богослужіння. Його головна відмінність від інших будівель – наявність одного або декількох куполів з хрестом. Над входом в церкву або поруч з нею знаходиться спеціальна вежа, на якій розвішані дзвони. Значення дзвонів важко переоцінити: по-перше, вони збирають людей на богослужіння (благовіст – безперервний дзвін одного дзвону, що означає благу звістку про початок вечірнього богослужіння); по-друге, вони попереджають про небезпеку (набат – частий дзвін одного дзвону); по-третє, ними закінчується урочисте богослужіння (передзвін – частий дзвін усіх дзвонів); по-четверте, вони сповіщають про сумні події (передзвін – дзвін усіх дзвонів по черзі, а потім і всіх відразу).

Внутрішня будова храму така: притвор – ганок, площадка перед входом до храму; бабінець – перше приміщення храму, де мають стояти ті, хто ще не прийняв віру, ті, хто готується до хрещення, і ті, хто кається, хто винен у своїх вчинках і діях; центральна частина (власне храм) – де стоять віруючі; вівтар – головна східна частина храму, облямована іконостасом, куди можуть заходити лише священнослужителі; іконостас – стіна, на якій розміщені кілька рядів ікон.

У церкві служать священник (він головний) і диякон (помічник священника). Богослужіння – це особлива подія, церемонія, що супроводжується співом прихожан, який створює особливу піднесену атмосферу і додає краси церемонії, під час якої віруючі звертаються до Бога в думках.

Вечірнє богослужіння називається всеношною, а ранкове – літургією. Кілька разів під час богослужіння виконується ектенія (з грецької – «довга, протяжна молитва»), під час якої прихожани багаторазово співають «Господи, помилуй». Існує чотири види ектенії: велика, мала, сугуба (посилена), благальна (прохальна).

У великій ектенії вірні просять здоров'я, благополуччя і миру для всіх людей. Після кожного прохання, яке виголошує диякон, хор співає: «Господи,

помилуй». У малих екстеніях менше прохань про прощення. На прохальній літургії хор співає «Даруй, Господи».

Урочисті богослужіння проводяться з нагоди релігійних свят (Різдво, Трійця, Великдень тощо). Крім того, на таких службах співають святкові пісні. Вони закінчуються святковим приспівом з побажанням довгих і здорових років життя. Звідси і походить назва «Многая літа». Наприкінці богослужіння до хору додається дзвін (потрійний дзвін).

Богослужіння має два часові кола, які визначають зміст кожного богослужіння окремо: річне коло і добове коло. Річне коло визначає церковний рік, кожен день якого пов'язаний з певним святом чи святою (наприклад субота – поминання покійних, а також усіх святих, неділя – Воскресіння Ісуса Христа).

Добовий цикл включає в себе всеношну і літургію. Церковний день починається з вечора, адже за легендою світ був створений ввечері. Вечірня складається з 2 частин: Великого Повечір'я та Утрени. Літургія складається з 3 частин: проскомидії – приготування святих дарів до причастя, літургії оглашених – тих, хто ще не прийняв віру, і літургії вірних – тих, хто прийняв хрещення.

Музичні твори, рекомендовані для прослуховування та виконання:

1. Дзвони: благовіст, набат, передзвін;
2. Д. Бортнянський «Многая літа»;
3. М. Березовський. Тебе, Бога, хвалим, C-dur, N2;
4. М. Вериківський. Хвалить ім'я Господнє;
5. М. Вериківський. Великодньої утрени.

Ілюстративний матеріал: репродукції картин і фото із зображенням церков, внутрішнього оздоблення, дзвіниць, співочого хору, портрети композиторів.

Розділ V. Музична культура кінця XIX – початку XX століття.
Тема 2. Імпресіонізм в музиці зарубіжних композиторів. Художній напрям імпресіонізм (від слова *impression* – враження) зародився в 1890-х роках. Його батьківщиною вважається Франція. Композитори-імпресіоністи – К. Дебюссі, М. Равель, а пізніше Ф. Шмітт, П. Дюкас, А. Руссель – ставили перед

собою завдання виразити настрій, особисті відчуття від зустрічі з природою, від спілкування з людьми.

Основоположником імпресіонізму в музиці став Клод Дебюссі (1862-1918), один з найцікавіших композиторів початку ХХ століття. Його називали «барвистим майстром мрій». Відкинувши канони академічного мистецтва, Дебюссі проголосив свободу музичної уяви, безмежність звукових пошуків, натхненних яскравим відчуттям життя. Вплив його музики був величезним і справив сильний вплив на подальший розвиток не тільки французької, а й світової музики. Твори Дебюссі, навіть його ранні, сповнені унікального таланту і новаторства. Окрім інтонацій народних пісень, в них можна почути східні наспіви, що нагадують квіткові візерунки. В оркестровці Дебюссі використовує несподівані контрасти: м'які тони він замінює яскравими, свіжими фарбами.

Дебюссі вважається піаністом-новатором. Композитор давав своїм творам програмні назви «Вітер на рівнині», «Затонулий собор», «Вітер на рівнині», «Дельфійські танцівниці» та ін.

(Слухання).

Образи, що містяться в прелюдях, надзвичайно цікаві та колоритні: «Кроки на снігу» – образ самотнього паломника; «Дівчина з волоссям кольору льону» – романтична постать тендітної дівчини; «Феєрверк» – святковий клубок різнокольорових вогнів.

(Слухання «Дівчина з волоссям кольору льону»).

Оркестрові картини Дебюссі ще більш барвисті. Такими є ноктюрни «Святкування» і «Хмари» (з атмосферним мотивом англійського річка).

(Слухання: «Святкування»).

У симфонічній прелюдії «До полудня фавна» оркестрові барви надзвичайно тонкі, а музична тканина легка і прозора. Оркестрова сюїта «Іберія» («Іспанія») передає атмосферу іспанської сільської місцевості та народних сцен. Вершиною симфонічного доробку Дебюссі є симфонічна поема «Море». Перша частина – «Море від світанку до полудня» – малює картину моря, пробудженого першими променями сонця; друга частина – «Гра хвиль» –

це радісний і запальний танець; заключна частина – «Діалог вітру і моря» – зображує зіткнення двох могутніх стихій.

Дебюссі написав дитячий балет «Ящик з іграшками», фортепіанну сюїту «Дитячий куточок», квартет, кілька сонат, багато романсів і оперу «Пеллеас і Мелізанда».

Музика композитора-імпресіоніста Моріса Равеля (1875–1937) характеризується яскравими образами, чітким ритмом і гармонією форм. Його фортепіанні твори відображають життя природи в яскравих фарбах («Гра води», «Сумні птахи», «Нічні метелики», «Човен в океані»),

(Слухання «Нічні метелики»).

Творчість Равеля пов'язана зі стихією танцю. Він створив кілька балетів, кожен з яких має унікальний музичний відтінок. Балет «Матінка-гуска» втілює світ казки, в той час як «Дафніс і Хлоя» заснований на античній історії. Музика хореографічної поеми «Вальс» – барвиста і виразна. В опері «Дитя і чари» Равель звертається до поезії дитинства: речі оживають, тварини, птахи і дерева говорять.

Вершиною симфонічної музики ХХ століття стало знамените «Болеро», яке композитор задумав як народну хореографічну сцену. «Болеро» характеризується своєрідною структурою: на тлі незмінного, підкреслено експресивного танцювального ритму переплітаються дві контрастні мелодії іспанно-мавританського характеру. Солюючі інструменти постійно чергуються, звучання оркестру стрімко наростає, і після сліпучого сплеску приходиться до енергійного і короткого завершення.

(Слухання «Болеро»).

Великою популярністю користуються й інші твори Равеля: квартет, тріо, рапсодія для скрипки з оркестром «Циганка», пісенний цикл для голосу з оркестром «Три пісні Дон Кіхота до Дульсінеї» тощо.

Різноманітна, жива і глибока творчість імпресіоністів є цінним внеском у світову музичну культуру.

Музичний матеріал:

Твори К. Дебюссі;

Твори М. Равеля.

Ілюстрації: портрети композиторів; репродукції картин українських художників-маріністів (Ю. Петренка, В. Іванів, В. Тимошенка, В. Гудко); репродукції картин українських та зарубіжних художників-експресіоністів (К. Моне, П. Ренуар, О. Мурашко, М. Беркос).

Як зазначали школярі, ознайомлення з запропонованими темами сприяло розширенню їхнього кругозору, дало змогу ознайомитися та зорієнтуватися в основних музично-історичних епохах та виокремити їхні характерні ознаки. За відгуками учасників курсу «Світ музики», найбільшу цікавість для них представили відомості щодо становлення та розвитку провідних стилів та жанрів в українському мистецтві, та ознайомлення з творчістю українських композиторів.

Окрім інформаційного блоку, на заняттях курсу учням пропонувалися спеціальні творчі завдання, які надавали додаткові можливості для розвитку в дітей музично-естетичної культури. Наприклад, написання есе на теми: «Світ фантазії у творчості романтиків», «Поезія ночі в літературі, музиці, живописі», «Ліризм пейзажу в творчості імпресіоністів» тощо.

Творчі роботи учнів дозволяли оцінити особистісне значення, яке мав для них розвиток досліджуваної культури. Наприклад, учениця Людмила С. написала у своєму творі: «Коли я слухаю музику Ф. Шопена, мене переповнюють дуже гарні думки і почуття. Моє серце підказує мені, що треба бути добрим, ніжним і чуйним до людей. Я хочу слухати таку музику якомога частіше, навіть після того, як закінчу школу». Інша учениця Тетяна Р. написала: «Коли слухаєш музику, яка тебе хвилює, відчуваєш, що стаєш іншою людиною, що стаєш духовно багатшим. Я рада, що ці уроки не тільки розширюють мій кругозір, а й додають мені впевненості у власних силах, роблять мене більш розумною». Учень Данило Д. висловив таку думку: «Після того, як я познайомився з музичною культурою України та її традиціями, у мене з'явилася гордість за свій народ, я по-новому подивився на світ і людей. Я зрозумів, що не

все так погано в нашій країні і що, незважаючи на всі труднощі, спілкування з мистецтвом зробить нас добрішими».

Отже, курс «Світ музики» давав можливість учасникам експерименту ознайомитись з особливостями музичної естетики та музичної культури суспільства різних епох; був спрямований на особистісно-індивідуальне пізнання видатних зразків музичного мистецтва, його різноманітних форм і жанрів, своєрідності його засобів виразності та природи музичних моделей у зв'язку з життям. Музична інформація передбачала ознайомлення учнів з біографіями композиторів та специфікою їхньої музичної творчості.

Розвитку культури музично-естетичного сприйняття сприяла орієнтація учнів у процесі навчання на справжні цінності музичного мистецтва з урахуванням їх вікових особливостей, нахилів та розмаїття смакових уподобань. Систематизації знань, отриманих за пропонованою технологією, сприяла опора на асоціативні та міжпредметні зв'язки у навчанні. Можливість створювати зорові та слухові асоціації в процесі сприйняття музики сприяло найбільш ефективному розвитку музично-естетичного сприйняття, яке ставало більш емоційним та усвідомленим.

Як показало проведене дослідження, наведені завдання допомагали школярам поглиблювали свої музично-теоретичні знання, які, своєю чергою, формували здатність до естетичного сприймання, поглиблювали інтерес до світу музичного мистецтва, розвивали здатність школярів до емоційного занурення в нього, що в цілому сприяло розвитку музично-естетичної культури учасників формувального експерименту.

Друга педагогічна умова – **Застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ.** Упроваджуючи другу педагогічну умову ми виходили з того, що використання не тільки традиційних, перевірених методів, а й нових, цікавих форм організації уроків та музичної діяльності є потужним стимулом для пробудження пізнавальної активності дітей та підвищення їхнього інтересу до навчання в цілому. Як показала дослідна робота, їх систематичне використання

підвищувало мотивацію до навчання та учіння, розширювало діапазон специфічних знань у музичній галузі та вдосконалювало необхідні практичні навички.

Серед інтерактивних форм роботи відзначимо ті, які, з нашого погляду, є найбільш привабливими для дітей, сприяли їх мотивації до розвитку музично-естетичної культури та навчання в цілому:

- music-art-проекти;
- творчі дебати;
- музично-історичні реконструкції;
- музичні брейн-ринги;
- квести.

Розглянемо зазначені форми навчання та діяльності більш детально.

Music-art-проекти – одна з найпопулярніших форм спільної музично-творчої діяльності учнів і вчителів у сучасній освітній практиці як у межах загальної освіти дітей, так і в рамках додаткової освіти. *Music-art-проект* – це сукупність цілеспрямованої, спеціально організованої, взаємопов'язаної діяльності педагога та учнів, спрямованої на вирішення визначеної або поставленої проблеми в галузі музики, яка є цікавою, особистісно значущою і захоплюючою для дітей. Результатом такого проекту може бути презентація, плакат, альбом тощо, в тому числі віртуальний, який максимально повно відображає всі аспекти предмета (теми), що обговорюється.

Такий проект, присвячений будь-якій проблематиці в галузі музики, поєднував в собі традиційні засоби та сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Водночас проект синтезував і включав інші види мистецтва, показуючи мистецтво музики через або за допомогою інших видів мистецтва. Підготовка такого проекту вимагала від учнів ретельного пошуку необхідної інформації, в тому числі використання освітніх ресурсів в Інтернеті, відбору та сортування знайдених даних. В ході виконання проекту підлітки вчилися не тільки грамотно представляти всю необхідну і знайдену інформацію, а й продумувати послідовність і логіку викладу.

Їм пропонувалося знайти власну оригінальну композицію всього матеріалу, його форму і подачу. Така форма роботи багато в чому схожа на дослідницьку, оскільки передбачала певні етапи власне змістовного наповнення проекту. Вона включала власне пошук і формулювання будь-якої проблеми, актуальної для музичного мистецтва, власне мету проекту і встановлення конкретних «кроків» або завдань, що ведуть до досягнення запланованої мети, а також віднайдення можливих варіантів вирішення проблеми. Далі йшов пошук і дослідження, збір і відбір всієї необхідної інформації та представлення результатів виконаної роботи у вигляді конкретного продукту.

Зазначений вид музичної проектної діяльності дозволяв реалізувати і пов'язати різні види діяльності підлітків:

- вивчення спеціальної музичної літератури;
- знайомство з історією музики;
- підбір та ретельний відбір необхідних та якісних художніх ілюстрацій;
- продумування та оформлення власне комп'ютерної презентації, яка відповідає темі проекту;
- планування короткого виступу на кінцевому захисті проекту;
- включення в презентацію проекту власне музики, тобто уривків з музичних творів.

Звичайно, підготовка музично-мистецького проекту вимагала багато часу і значного обсягу самостійної роботи підлітків, а також їхньої активності, ініціативності та винахідливості. Водночас, ця різноманітна і досить складна діяльність розвивала пізнавальні здібності учнів, створювала основу для критичного мислення та сприяла інтенсивному розвитку творчих здібностей. Слід підкреслити, що в ході проектної роботи процес створення оригінального продукту самостійної творчої діяльності учнів, який після завершення ставав результатом інтенсивного інтелектуального та емоційного самовираження кожного з учасників проекту, здійснювався поступово, в разі необхідності з допомогою вчителя.

Вся робота над музично-мистецьким проектом здійснювалася індивідуально, в групах або колективно, залежно від рівня підготовки учнів. Особливо слід відзначити колективну форму роботи учнів у проєкті, оскільки саме спільне створення творчого продукту було для дітей неоціненним досвідом комунікативного творчого спілкування, співпраці, співтворчості, незважаючи на суперечки, розбіжності, які інколи виникали, тощо. Для прикладу запропонованої підліткам тематики, наведемо деякі назви музис-art-проєктів: «Різдвяний калейдоскоп»; «Становлення різних видів оркестру»; «Інструменти Давнини, Середньовіччя та Відродження»; «Кіно та музика»; «Танцювальні сцени в опері» тощо.

Творчі дебати. Ця форма, досить відома в практиці сучасного шкільного навчання, являє собою вільний обмін думками між учнями, аргументовану суперечку між кількома дітьми або групами дітей з одного і того ж питання або проблеми, безпосередньо пов'язаної з життям і творчістю вітчизняного та/або зарубіжного композитора, певного періоду, стилю або напрямку. Кожен учасник творчих дебатів під керівництвом педагога повинен був мати власну думку з приводу питання або проблеми, що обговорюється, запропонованої педагогом, дітьми або колективно. Для нас було важливо, щоб кожен учасник творчих дебатів умів послідовно і чітко викладати свою позицію і думку, наводячи необхідні факти, аргументи і, де це доречно, докази. Під час творчих дебатів учасники могли дійти спільної думки, погодитися з чиеюсь позицією або зайняти принципово іншу позицію, підкріплену будь-якими вагомими аргументами, які вони вважають за потрібне.

Як зазначалося в параграфі 1.3, однією з особливостей дітей підліткового віку є готовність висловлювати власні погляди, демонструвати свої знання, аргументувати та відстоювати свою позицію і думку. Водночас підлітки, які не мають достатнього досвіду в аргументації власних поглядів на те чи інше питання, часто не досягають бажаного результату, оскільки ще не вміють послідовно демонструвати переваги, доводити, обґрунтовувати свою позицію та критично її осмислювати. І в цьому випадку саме творчі дебати в процесі

колективного обговорення різноманітних питань і проблем, припущень, пропозицій у сфері музичного мистецтва допомагали навчити молодь навичкам ведення дискусії, управління нею та уможлилювали і забезпечували формування вміння відстоювати власну позицію з досліджуваного питання, використовувати переконливі докази та аргументи.

Тема творчих дебатів зазвичай пропонувалася школярам заздалегідь, щоб всі учасники мали однаковий час на підготовку. Наводимо декілька прикладів пропонованих учням тем для творчих дебатів:

- «Бетховен – класик чи романтик?»;
- «Пори року в музиці: звукове зображення чи емоції»;
- «Духовна музика – елемент богослужіння чи твір мистецтва?».

Проведення дебатів відбувалося публічно. Заздалегідь вивішувалася афіша (оголошення, об'ява тощо), що сповіщала про дебати і запрошувала обрану категорію учнів. Це необхідно для того, щоб так звана третя сторона (глядачі та слухачі), які мають важливе значення для дебатів, були заздалегідь поінформовані про такий захід. Під час проведення творчих дебатів викладач виконував низку функцій, серед яких організаційно-підготовча, а також корегуюча та контролююча функції.

Творчі дебати мали досить чітку структуру і суворий часовий ліміт, який контролювався педагогом. При цьому, загальний час дебатів не перевищував один урок. Творчі дебати склалися з чотирьох частин:

- коротке представлення позиції учасника (учасників);
- «розхитування» позиції протилежної сторони за допомогою запитань, певних фактів, аргументів тощо та намагання переконати їх у виключній правильності своєї позиції;
- підбиття підсумків виступу кожної сторони, прийняття або неприйняття позиції «протилежної сторони»;
- загальний підсумок творчих дебатів, який здійснює викладач, включаючи позицію «третьої сторони».

Загалом результатом творчих дебатів було узагальнене, комплексне, «нове» для підлітків розуміння обговорюваної теми. У цьому і полягала найважливіша роль вчителя, який проводив творчі дебати.

Хочемо підкреслити, що творчі дебати не обмежувалася лише підведенням учасників до передбачуваного результату – єдино правильної відповіді або єдиного рішення проблеми. У найзагальнішому вигляді творчі дебати – це пошук істини в музичному мистецтві з використанням можливих аргументів та обговоренням різних позицій. У сучасному музичному світі, як невід’ємній частині світу, що оточує підлітка, вміння і можливість переконливо відстоювати власну позицію, думку, чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, не проявляючи при цьому неповаги до людини з іншою думкою, стає необхідною і важливою якістю як для підлітка, так і для дорослої людини.

Музично-історичні реконструкції. Одне зі значень слова «реконструкція» тлумачиться як «відновлення чого-небудь на основі збережених залишків, описів» [154]. Саме ця форма зараз все частіше використовується при роботі з дітьми для ознайомлення їх з історією та національними традиціями нашої країни, для «занурення» підростаючого покоління в культуру та побут минулого. Знайомство з важливими історичними та культурними подіями, що мають особливе значення, має безпосередній і потужний вплив на дітей та сприяє формуванню шанобливого і трепетного ставлення до минулого свого народу. Такі історичні реконструкції відтворюють спосіб життя, загальну історичну ситуацію, дозволяють учасникам відчувати «подих» часу, його духовно-моральні цінності та естетичні ідеали. Для такої реконструкції використовуються не лише загальнодоступні джерела у вигляді книг, електронних освітніх ресурсів тощо, а й автентичні історичні документи, архівні матеріали та письмові свідчення дійових осіб тих чи інших подій та явищ музичного життя, що збереглися до наших днів. Зрозуміло, що участь сучасних підлітків у таких заходах має глибокий вплив, дозволяючи дітям по-справжньому «прожити» подію, зрозуміти всі вчинки героїв і «антигероїв» музичних творів.

Для практики додаткової музичної освіти музично-історичні реконструкції, як і історичні реконструкції, вимагають тривалої підготовки, є тривалими і трудомісткими з боку викладача. Водночас вони є дуже ефективними, як одна з сучасних форм діяльності, та з погляду впливу на дітей. Ця форма дає можливість залучити всіх учнів без винятку, незалежно від ступеня розвитку спеціальної музичної обдарованості, і таким чином знайти місце для кожного підлітка відповідно до його захоплень, інтересів і потреб.

Під керівництвом педагога діти досліджували історичний період, в який був написаний музичний твір, намагалися реконструювати та уявити тогочасне соціальне та музичне середовище, його колорит та специфіку, знайомилися з оточенням композитора, його друзями, ідеологічними опонентами тощо. У рамках розробленого викладачем сценарію і протягом усього заняття підлітки мали можливість самостійно розподіляти ролі, виконувати невеликі уривки або фрагменти творів, цитувати окремі думки композитора тощо. Все це стимулювало розвиток творчих здібностей учнів, наповнювало процес навчання емоційністю, робило його змістовним і привабливим для учасників експерименту.

Педагогічне та виховне значення музично-історичних реконструкцій, особливо як заключних, підсумкових уроків, важко переоцінити. Слід також зазначити, що саме в такій формі найсильніше і найсуттєвіше проявляється ефективність системи педагогічних дій вчителя у сфері музично-естетичного розвитку підлітків. У процесі підготовки та проведення музично-історичних реконструкцій поглиблювалися знання дітей про зміст предмета, що вивчається, активізувалася пошуково-дослідницька діяльність та створювався простір для творчої реалізації власних ідей.

Наводимо приклади тем музично-історичних реконструкцій, пропонованих учасникам експерименту:

«Епоха романтизму в українській музиці»; «Вечір української народної пісні»; «В гостях у Миколи Лисенка»; «Майстри органної музики»; «Клавесин як символ часу»; «Шубертіади» тощо. Під час підсумкових занять у формі

музично-історичних реконструкцій, у школярів формувалося цілісне враження про досліджувану епоху або конкретний історичний період, а завдяки «емоційному забарвленню» уроків краще запам'ятовувалися всі біографічні факти, події, видатні особистості даного періоду тощо.

Музичні брейн-ринги. Як відомо, ідея цієї інтелектуальної гри народилася у 1980-х роках. На телебаченні гра з'явилася в 1990-х роках і стала дуже популярною серед широкого кола глядачів. Хочемо також нагадати про ще одну популярну телепередачу – «Музичний ринг». За цим прикладом, брейн-ринги, особливо музичні, використовувалися нами як форма проведення уроків, занять тощо з дітьми, освітня цінність яких очевидна. Окрім особливої привабливості для учнів, така інтелектуальна гра розширювала знання, розвивала загальну ерудицію підлітків, формувала вміння концентруватися, швидко і чітко відповідати на запитання.

Тематика цієї форми роботи в рамках дитячої музичної школи може бути досить різноманітною. Наприклад: «Микола Леонтович: життя і творчість»; «Франц Шуберт: життя і творчість»; «Стилістичні тенденції та композиційні прийоми в музиці ХХ століття» тощо. Як бачимо, ця форма навчання підходить після вивчення персоналій (життя і творчість вітчизняних і зарубіжних композиторів), а також як узагальнююче заняття для підвищення обізнаності підлітків про розмаїття напрямів, стилів і жанрів у музиці, композиторських технік, засобів музичної виразності тощо.

Педагогом заздалегідь готувались питання і при необхідності, за попередньою домовленістю, залучались вчителі з інших класів або шкіл. Дотримання правил професійної етики гарантувало неупереджене оцінювання, а «погляд зі сторони» у вигляді запропонованих запитань за темою та можлива участь вчителів онлайн забезпечувала привабливість гри для підлітків та підвищувала «гостроту» самого заходу. Для використання в практиці додаткової музичної освіти правила гри «Музичний брейн-ринг» були адаптовані з урахуванням вікових особливостей підлітків. У загальному вигляді вони були наступними:

- у грі брали участь не менше двох команд з однаковою кількістю учасників; залежно від кількості підлітків, які брали участь у грі, загальна кількість команд могла змінюватися і попередньо визначалася педагогом; кількість учасників у кожній команді – шість;
- гра проходила у два етапи або батли (відбірковий та фінальний), причому в кожному етапі (батлі) проводилося по два конкурси, а у фінальному батлі брали участь лише дві команди – переможці попередніх етапів;
- кожен етап (батл) тривав до тих пір, поки команда не набере п'ять балів, при цьому один бал нараховувався за правильну відповідь на одне питання;
- запитання ставив інструктор (при цьому, це міг бути не вчитель, а учень, який не отримував запитань заздалегідь); на відповідь давалася одна хвилина; залежно від рівня підготовки дітей час на відповідь могла збільшуватись до двох хвилин;
- команда, яка найшвидше підніме руку і відповідь на запитання або першою натисне відповідну клавішу (кнопку) після того, як ведучий скаже «Час!», відповідатиме на запитання першою;
- якщо хоча б один член команди підніме руку до сигналу або натисне на клавішу (кнопку) до того, як пролунає сигнал або речення ведучого, команда знімається з відповіді на питання; якщо команда, яка першою натиснула на кнопку, відповідь на питання неправильно, відповідає інша команда;
- якщо жодна з команд не відповіла на питання правильно, починається відлік часу та підрахунок «незіграних балів» (якщо команда відповідає на наступне питання, вона отримує 2 бали; якщо жодна з команд не відповідає на наступне питання правильно, вона отримує 3 бали і т.д.);
- продовжити гру може лише капітан команди, який у разі правильної відповіді на запитання отримує вдвічі більше балів, ніж кількість зіграних запитань;

— після кожного чергового етапу (або батлу) модератор гри оголошує правильну відповідь всім учасникам, і якщо команда відповідає правильно, вона отримує бал.

Залежно від загальної кількості учасників «Музичного брейн-рингу», рівня підготовки підлітків, їх конкретного віку та етапу навчання, загальні правила могли змінюватися. Для нас було найважливіше, щоб усі учасники майбутньої гри заздалегідь ознайомилися з правилами.

Квест. Саме слово квест, що походить від англійського слова «пошук», означає «пригодницька гра», що має спеціальний сценарій, конкретні правила і завдання, обов'язкове дотримання яких з послідовним виконанням призводить до закономірного підсумку, де і з'ясовується мета всієї гри. Спочатку квест був одним з основних жанрів комп'ютерних ігор, і являв собою інтерактивну історію, серед найважливіших елементів якої були власне розповідь, виклад, і обстеження, вивчення можливостей конкретної віртуальної гри. Роль квесту загалом полягає у розв'язанні заданих розробниками гри головоломок і різноманітних завдань, які вимагають від гравця обмірковування, роздумів про подальші дії, тобто певних розумових зусиль. Безперервне й послідовне «проходження» заздалегідь програмованих, певних перешкод закономірно підводить гравців до конкретного результату – досягнення основної мети всієї гри.

Зазначимо, що пропоновані квести є порівняно новою формою взаємодії викладача і учня, тож вважаємо за необхідне зробити нижче більш докладний опис. Для того, щоб квест виконав своє призначення у справі музично-естетичного розвитку підлітків, потрібна його ретельна підготовка. Для складання такого квесту викладачеві необхідно виконати наступне:

- чітко визначити мету і підсумок гри;
- позначити її часові межі, виходячи з можливостей освітньої програми, етапу навчання, рівня підготовки дітей, їхніх інтересів тощо;
- вигадати й розробити сценарій;

- послідовно викласти завдання, спланувавши їхнє «покрокове» виконання підлітками;
- обдумати та запрограмувати послідовність розв'язання завдань, що призведе до досягнення певної мети в грі;
- продумати форми заохочення учнів та призи, які відповідають їхнім досягненням.

Учням було запропоновано наступні теми: «Духовна музика в творчості українських композиторів»; «Обробки народних пісень у творчості Миколи Дмитровича Леонтовича»; «Життєвий і творчий шлях Вольфганга Амадея Моцарта» тощо. Під час побудови всієї композиції квесту педагог мав на увазі, що під час гри кожен підліток стає активнішим при виконанні завдань, захопленим самим процесом гри і зацікавленим у результаті. При цьому, з огляду на специфіку квесту та вік дітей, несподіванки та сюрпризи тільки збільшували інтерес школярів, завдяки чому, в них ще більшою мірою з'являлася задоволеність від реального застосування власних знань у галузі музичного мистецтва та винахідливості.

Робота дітей у команді допомагала підсумувати й узагальнити їхні знання щодо запропонованих тем, розвинути й укріпити навички взаємодії та взаємодопомоги, формувала навички узгоджувати, координувати спільні зусилля, виховувала терпіння та повагу одне до одного. Колективна захоплива діяльність, цілеспрямоване проходження квесту сприяло підвищенню рівня музично-естетичного розвитку учнів, стимулювало дітей до розширення, збагачення наявного в них музично-естетичного досвіду. Практика застосування квесту підтвердила необхідність і можливість використання цієї форми уроків під час роботи з підлітками.

Третя педагогічна умова у нашому дослідженні – **Застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ.** Упроваджуючи зазначену педагогічну умову ми керувалися положенням про те, що потрапляння людини в непереборну ситуацію призводить до того, що особистість перестає впливати на неї, і стає

пасивною. Таким чином, невпевненість учня у власних силах та можливостях, у власній компетентності призводитиме до пригнічення бажання розвитку власної музично-естетичної культури, і ширше – музичного розвитку в цілому.

У шому дослідженні ситуація успіху була не лише можливістю для учнів набутти досвіду, пов'язаного з навчальним успіхом, але й шансом показати себе з найкращого боку. Така ситуація сприймалася як особиста перемога в контексті власної «історії» навчальної діяльності, оскільки була завжди суб'єктивною. Результат зусиль оцінювався лише у порівнянні з вчорашніми досягненнями та з майбутніми перспективами. Через позитивні досягнення школяр набував гідності, оскільки, визнаючи свої людські та індивідуальні якості, він також розкривав свою цінність, як людської істоти. Більше того, ситуація успіху породжувала задоволення життям у даний момент, що було для учнів проявом щастя.

У таблиці 3.7 представлено педагогічні прийоми, які використовувались нами з метою створення ситуації успіху в навчальній діяльності школярів дитячої музичної школи.

Таблиця 3.7

Педагогічні прийоми до створення ситуації успіху в навчальній діяльності школярів дитячої музичної школи

Приєм	Особливості застосування
Зняття страху	<p>Важливість використання прийому «зняття страху» зростала тоді, коли учні стикалися зі складним навчальним завданням, майбутніми починаннями та можливою невдачею. Відомо, що страх викликає фізичну та психологічну ригідність, яка може завадити учневі досягти бажаного результату, навіть якщо це в його силах.</p> <p>Цей прийом скоріше «дозволяв», ніж «забороняв». Для того, щоб «зняти страх», учні ставили запитання педагогу і робили помилки на заняттях. При цьому визнавалося, що</p>

	<p>кожен має право на помилку, що підкріплювалося твердженням «Не помиляється той, хто нічого не робить». Цей прийом базувався на оптимістичному принципі самооцінки особистості, який є основою моделі успішної ситуації.</p> <p>З метою звільнення учнів від страху їм надавався вибір посильних навчальних і домашніх завдань, що базувалися на реальних навичках і потенційних здібностях кожного учня [78, с. 126]. Реалізація даного прийому передбачала дотримання концепції особистісно-орієнтованого навчання.</p>
Авансування	<p>Полягав у наданні можливості школярам проявити себе як успішну особистість. Педагог заздалегідь (авансом) визначав результати, на які учень має спрямувати свої зусилля, тобто формував очікування щодо навчальної діяльності учня. «Авансування» успішного результату передавалося словами «при твоїх здібностях...»; «у вас, таких талановитих, неодмінно все вийде добре...» тощо.</p> <p>Намагаючись виправдати очікування, учні досягали успіху. Саме збіг очікувань вчителя і колективу з майбутнім досягненням забезпечував переживання успіху. Основою цього прийому могла бути будь-яка актуальна для учнів діяльність, пов'язана з їх успіхом, що дозволяло педагогу висловити впевненість в ньому.</p>
Мотивування	<p>Прийом дозволяв досягти успіху в певній справі, думаючи про особистість, а не про мету та засоби її досягнення. Виконуючи завдання, учні усвідомлювали, що роблять щасливими своїх батьків та однокласників, а отже,</p>

	<p>зосереджувалися на суспільному благополуччі та користі для інших.</p> <p>Мотивація майбутньої діяльності активізувалася у відповідях на запитання: «Навіщо?»; «Якими засобами?»; «Заради чого?». З метою створення мотивації вчителем використовувались наступні установки: «Ця робота дуже важлива тому, що...»; «Це дуже корисно, адже...» тощо.</p>
Інструктаж	<p>Був найпоширенішим способом допомоги школярам в навчальній діяльності, при цьому, мав прихований характер, часто набуваючи форми підказки.</p> <p>Прихована інструкція являла собою завуальовану допомогу учням, які повинні були навчитися обходитися без допомоги вчителя, та повністю розраховувати на власні ресурси. З цією метою, школярі отримували такі інструкції: «Ти, звичайно, пам'ятаєш, що краще почати з...» або «Як правило, зручніше приступати...».</p> <p>Іноді інструкція набувала форми вказівки на якусь діяльність, яка могла б стати опорною для підлітка у виконанні задуманого.</p>
Експресивний вплив	<p>Являвся прийомом педагогічного навіювання, даючи змогу допомогти школярам у подоланні власних страхів та інших негативних емоцій, будучи способом емоційної підтримки.</p>

Усі вищеописані педагогічні прийоми були спрямовані на підвищення впевненості підлітків у собі, що значно допомагало їм долати перешкоди та досягати очікуваних результатів. Впевненість у собі, яка є зовнішнім вираженням внутрішнього благополуччя, емоційного благополуччя та адекватної самооцінки, була ключовою ознакою ефективності процесу розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи.

Моделюючи ситуації успіху в освітньому середовищі ДМШ, ми керувалися принципами аналізу та розуміння причин невдач, поступовості, взаємодії, визнання власної цінності особистості, свободи вибору та відповідальності, оптимізму, використання креативних технік, таких як похвала, схвалення, заохочення, винагорода, довіра тощо.

У створенні ситуації успіху нами використовувались творча та прогресивна стратегії. Творча стратегія полягала в поступовому поліпшенні початкової педагогічної ситуації: спочатку збиралася інформація про досягнення учнів, а потім застосовувалися техніки схвалення і заохочення, про які докладніше йшлося вище. Заохочення підлітків до рефлексії та оцінки призводило до усвідомлення ними власних достоїнств і зміцнювало їхню здатність до ефективної поведінки.

Прогресивна стратегія передбачала розвиток мотиваційної, інтелектуальної, емоційної, вольової та творчої сфер особистості. Це передбачало актуалізацію мотивів навчання та пізнавального інтересу в полімотивованій навчальній діяльності.

Зазначені стратегії реалізувалися через конкретні форми і методи. Однією з таких форм було ведення учнями *«зошита успіху»*, який складався з описів діяльності школярів, письмових завдань для розв'язання навчальних ситуацій та колегіальних форм роботи. Як показала дослідна робота, створення таких зошитів активізувало вікову потребу в самопізнанні учнів та сприяло в них розвитку навичок самоаналізу і вміння виявляти причини невдач з метою їх усунення. Важливою стратегією є також була роз'яснювальна робота педагога. Так, на основі індивідуальних бесід та спільних обговорень педагог разом з підлітками визначав зміст категорій *«успіх»* та *«ситуація успіху»*.

Прогресивна стратегія дозволяла максимально технологічно реалізувати ситуацію успіху. При цьому, важливе місце належало наступним етапам.

1. *Аналіз вихідної педагогічної ситуації* – підготовчий етап, який передбачав спільну аналітичну роботу вчителя та учня з метою усунення причин невдач та виявлення попередніх успіхів. Вихідна педагогічна ситуація слугувала

відправною точкою для розуміння необхідності змін і бажання підлітка досягти успіху. На цьому етапі закладалися основи для розвитку навичок планування та відповідного оцінювання. Окреслені принципи роботи включають: створення банку педагогічних ситуацій; створення ситуацій самопізнання для виявлення успіхів у навчальному досвіді підлітка та їх закріплення; обговорення проблем, що виникають, та надання подальших можливостей для саморефлексії підлітка; діагностика мотивації підлітка та рівня його самооцінки за допомогою техніки «емпатичного слухання»; неявна підтримка з боку вчителя; роз'яснювальна робота педагога, спрямована на заохочення учнів до усвідомлення своїх сильних сторін.

2. *Поступове вдосконалення педагогічної ситуації* – це етап, який слугував переходом до створення ситуації успіху. Навчаючись долати труднощі, робити вибір, приймати рішення та отримувати емоційну підтримку від вчителя, учні розвивали когнітивні та емоційні якості, які допомагали їм досягти успіху. З часом ці якості підтримувалися та зміцнюються.

На цьому етапі учні усвідомлювали свої освітні цілі та планували майбутній успіх. Орієнтовні основи поведінки передбачали спільні обговорення і вироблення правил відповідної поведінки. Для того, щоб заохотити учнів до покращення свого базового рівня, підлітки мали можливість взаємодіяти з іншими, під час чого вони виробляли індивідуально прийнятні, особистісно та соціально значущі правила досягнення успіху. Навчальна діяльність супроводжувалася пошуковою активністю і засвоєнням способів самостійної постановки цілей і завдань відповідно до принципу вільного вибору і відповідальності.

3. *Створення ситуації успіху* – основний етап. Орієнтовні принципи дій на цьому етапі:

- створення атмосфери доброзичливості, заснованої на конструктивній взаємодії та виборі вчителем завдань, адекватних можливостям кожного учня; надання підліткам права вибору завдання та індивідуально прийнятних способів його розв'язання;

— створення і закріплення успіху в навчальній діяльності шляхом неявної допомоги підліткам і дотримання системи малих досягнень, а також опори на особистісні сильні сторони школярів у навчальній діяльності і заохочення їх прагнення до досягнення поставлених цілей. На цьому етапі використовувалися позитивні педагогічні техніки: підтримка, прояв віри в здібності підлітка, похвала, схвалення, емоційна підтримка, дієва допомога та взаємодія тощо.

Таким чином, створення ситуації успіху в навчально-вихованому середовищі дитячої музичної школи виражалось у психолого-педагогічній допомозі учням у формуванні їх суб'єктності, культурної ідентифікації, сприяло розвитку музично-естетичної свідомості, естетичної сприйнятливості, освоєнню естетичної діяльності, що було запорукою ефективності процесу розвитку музично-естетичної культури школярів.

Слідуючий етап експериментального дослідження полягав у проведенні прикінцевих зрізів, за допомогою яких ми мали можливість зафіксувати зміни, які відбулися в учасників експериментальної групи під впливом запроваджених педагогічних умов. Отримані в результаті цього дані представлено в таблиці 3.8. Важливо зазначити, що діагностика прикінцевих зрізів відбувалась за допомогою тих самих методик, що й на констатувальному етапі експериментального дослідження (параграф 3.1).

Таблиця 3.8

Результати констатувальних зрізів щодо виявлення рівня розвитку музично-естетичної культури учнів експериментальної групи (в КУ)

КРИТЕРІЇ						Загальний показник (\bar{x})	
Вольовий		Пізнавальний		Конативний			
до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.		
КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	до експер.	після експер.

0,63	0,8	0,58	0,78	0,68	0,86	0,63	0,81
------	-----	------	------	------	------	------	------

Перший зріз проводився з метою визначення рівня сформованості показників вольового критерію. Як видно з таблиці 3.8, показник з першого критерію розвитку музично-естетичної культури склав 0,8, тоді як до дослідно-експериментальної роботи був зафіксований показник 0,63.

Далі було проаналізовано вплив упровадженої експериментальної методики на пізнавальний критерій. Отримані показники показали, що результат пізнавального критерію дорівнює 0,78 бали у значенні коефіцієнта успішності. До запровадження спеціальних педагогічних умов цей показник складав 0,58 бал у значенні КУ.

Найсуттєвіше зростання було зафіксовано при діагностуванні коефіцієнта успішності конативного критерію в представників експериментальної групи. Так, до експерименту він складав 0,68 балів, після – 0,86, що засвідчує ефективність та результативність проведеної роботи.

Таким чином, ми мали змогу визначити загальний показник розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи після впровадження спеціально організованих педагогічних умов. Він склав 0,81 бал, в той час, як до впровадження експериментальної методики він становив 0,63 бали у значенні коефіцієнта успішності. Отже, отриманий результат дає можливість констатувати достатній рівень розвитку музично-естетичної культури школярів.

Слід підкреслити, що різниця між отриманими показниками до та після проведення експериментальної роботи пояснюється запровадженням у навчально-виховний процес ДМШ курсу «Світ музики», який сприяв розширенню музичного кругозору школярів, ознайомив їх з основними естетичними категоріями, особливостями музичної естетики різних епох, біографіями композиторів, особливостями їх музичної творчості, пізнання сутності музичних закономірностей у ставленні до життя та інших форм

мистецтва; використанням інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ, як от: music-art-проекти, творчі дебати, музично-історичні реконструкції, музичні брейн-ринги, квести, які виявились потужним стимулом для пробудження пізнавальної активності дітей та підвищення їхнього інтересу до навчання в цілому. Їх систематичне використання підвищувало мотивацію до навчання та учіння, розширювало діапазон специфічних знань у музичній галузі та вдосконалювало необхідні практичні навички. Важливу роль в отриманих результатах відіграло запровадження технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ, яка дала можливість учням відчувати радість від своєї праці, щастя від своїх навчальних досягнень, сприяла пробудженню почуття власної гідності. В результаті, це ставало джерелом внутрішньої сили школярів, яке створювало енергію для подолання труднощів і бажання вчитися, ставало сильною мотивацією для активної роботи і сприяло розвитку гідності учня.

З метою порівняння ефективності даних, отриманих в експериментальній групі, підсумкові зрізи за визначеними критеріями та показниками розвитку музично-естетичної культури були проведені і в контрольній групі. Контрольну групу склали студенти, які не брали участі у формувальному експерименті. Отримані дані представлені в таблиці 3.9.

Так, за першим, вольовим критерієм розвитку музично-естетичної культури, показник школярів КГ склав 0,67 балів, коефіцієнт успішності пізнавального критерію склав 0,7 балів, конативного – 0,74 бали у значенні КУ. Таким чином, загальний показник розвитку музично-естетичної культури учнів у КГ склав 0,7, що дорівнювало середньому рівню.

Таблиця 3.9

Результати констатувальних зрізів щодо виявлення рівня розвитку музично-естетичної культури школярів у контрольній групі (в КУ)

КРИТЕРІЇ			Загальний показник (\bar{x})
Вольовий	Пізнавальни	Конативний	

до експер.	після експер.	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.		
КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	КУ	до експер.	після експер.
0,65	0,67	0,61	0,7	0,69	0,74	0,65	0,7

Таблиця 3.10 містить дані, які унаочнюють різницю між рівнями розвитку музично-естетичної культури школярів в експериментальній і контрольній групах.

Таблиця 3.10

Зведені дані щодо розвитку музично-естетичної культури школярів в експериментальній та контрольній групах (у %)

Групи	До експерименту				Після експерименту			
	Р І В Н І							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Експерим.	-	-	44,5 %	55,5 %	18,4 %	56,1 %	24 %	1,5 %
Контр.	-	-	41,5 %	58,5 %	8 %	16 %	47,9 %	28,1%

де: I – високий (креативний) рівень; II – достатній (репродуктивно-активний) рівень; III – середній (пошуковий) рівень; IV – низький (наслідувальний) рівень.

Таким чином, до введення в навчально-виховний процес дитячої музичної школи спеціально організованих педагогічних умов з розвитку музично-естетичної культури в школярів-підлітків, як у контрольній, так і в експериментальній групах не було зафіксовано достатнього (репродуктивно-активного) та високого (креативного) рівнів досліджуваного утворення. Після запровадження експериментальної методики, в експериментальній групі

відсоток школярів які мали високий (креативний) рівень, склав 18,4%, до достатнього (репродуктивно-активного) рівня належала більшість учнів експериментальної групи, а саме, 56,1%. Після ввдення розроблених педагогічних умов високий (креативний) рівень також було зафіксовано у 8% учнів контрольної групи, достатній (репродуктивно-активний) рівень – у 16%. Таким чином, високим (креативним) та достатнім (репродуктивно-активним) рівнями розвитку музично-естетичної культури в ЕГ оволоділи 74,5% респондентів, у контрольній – 24%.

До середнього (пошукового) рівня розвитку музично-естетичної культури належало 24% учнів експериментальної групи та 47,9% контрольної, до низького (наслідувального) – 1,5% учнів, що навчались за спеціальною методикою, та 28,1% учнів, що не брали участі в експерименті. Таким чином, низький (наслідувальний) та середній (пошуковий) рівні розвитку музично-естетичної культури спостерігалися у 25,5% школярів, що належали до ЕГ, та відповідно, 76% – КГ.

Таким чином, результати підсумкових зрізів перед впровадженням спеціальної методики, спрямованої на розвиток музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, дозволили зробити висновок, що відсутність цілеспрямованої роботи в цьому напрямку призводить до наявності слібно вираженого досліджуваного феномену.

На рисунку 3.3 зображені зведені дані щодо естетичного розвитку музично-естетичної культури школярів ДМШ в експериментальній та контрольній групах (у %).

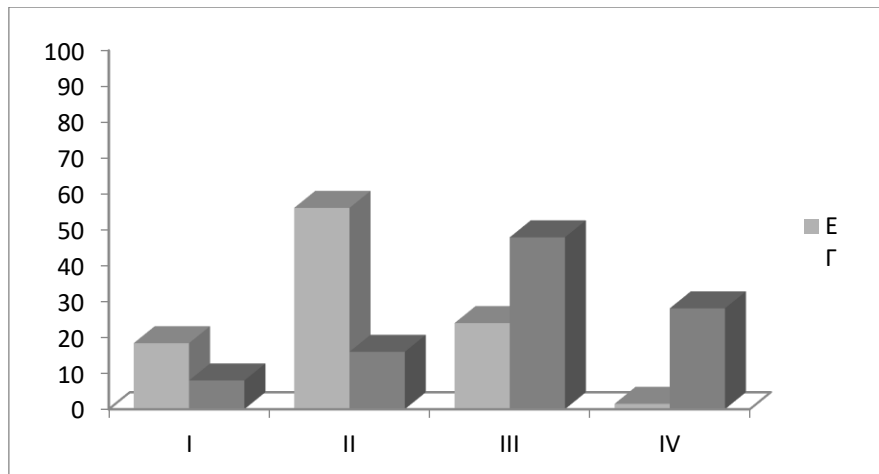


Рисунок 3.3. Зведені дані щодо естетичного розвитку музично-естетичної культури школярів ДМШ в експериментальній та контрольній групах (у %)

де: I – високий (креативний) рівень; II – достатній (репродуктивно-активний) рівень; III – середній (пошуковий) рівень; IV – низький (наслідувальний) рівень.

Слідуючий етап був присвячений організації роботи з виявлення міри залежності між розвитком музично-естетичної культури та її компонентами, а саме: мотиваційно-цільовим, змістовим, операційним. Задля цього нами був використаний метод кореляційного аналізу, який здійснювався за такою формулою:

$$r_{xy} = \frac{n \times \sum (x_i \times y_i) - (\sum x_i \times \sum y_i)}{\sqrt{[n \times \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \times [n \times \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}} \quad [96].$$

де: X_i – значення незалежної змінної; Y_i – значення залежної змінної; \bar{X} – середнє значення незалежної змінної; \bar{Y} – середнє значення залежної змінної; n – кількість спостережень.

Фактор X_i послідовно розглядався як мотиваційно-цільовий, змістовий та операційний компоненти. Значення фактора Y_i у статистичній обробці становило загальний індекс рівня розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи після введення спеціальних педагогічних умов. Отримані дані в результаті здійснення кореляційного аналізу з виявлення

міри зв'язку між рівнем розвитку музично-естетичної культури в школярів та її компонентами представлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Результати кореляційних зв'язків між рівнем розвитку музично-естетичної культури в школярів та її компонентами

№	Компоненти	Коефіцієнт
1	Мотиваційно-цільовий	0,72
2	Змістовий	0,83
3	Операційний	0,79

Отже, найтісніший зв'язок, на рівні високого, виявлений між рівнем розвитку музично-естетичної культури та змістовим компонентом (0,83).

Наступний компонент, був позначений тісним зв'язком – операційний. У порівнянні з мотиваційно-цільовим компонентом він виявився не значно нижчим, і відповідав значенню 0,79.

Співвідношення між рівнем розвитку музично-естетичної культури та мотиваційно-цільовим компонентом виявилось дещо нижчим у порівнянні з іншими компонентами, та в числовому вираженні склало 0,72.

Отже, аналізуючи дані, отримані в результаті проведення експериментального дослідження, можна засвідчити доцільність та необхідність запровадження обраних педагогічних умов розвитку музично-естетичної культури в школярів в умовах дитячої музичної школи.

Висновки до третього розділу

Запроваджуючи дослідно-експериментальну роботу, ми ставили на меті вирішення наступних завдань: введення констатувального та формувального етапів експерименту, визначення рівнів розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи; представлення результатів визначених етапів роботи.

Сутність констатувального етапу полягала у визначенні груп для проведення експериментального дослідження та виявленні початкового рівня розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи. У процесі констатувального експерименту було діагностовано рівень розуміння учнями сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості; наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань; міру прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури; знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва; інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; активність школярів у здійсненні художньо-творчої діяльності; рівень емоційного відгуку школярів на естетичні сторони життя, мистецтво; естетичну емпатію.

Аналіз отриманих в процесі констатувального експерименту результатів засвідчив, що переважна більшість школярів, які входили до контрольної та експериментальної груп знаходились на низькому (наслідувальному) рівні розвитку музично-естетичної культури: 0,63 бали у значенні КУ в представників експериментальної групи, та 0,65 балів у представників контрольної. Таким чином, результати констатувального етапу дослідження довели необхідність спеціально організованої роботи з розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи.

Формувальний експеримент застосовувався з метою апробації спеціально організованої методики, яка передбачала перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи: мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта; застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ; застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ.

Серед засобів і форм роботи, які були направлені на підвищення рівня розвитку музично-естетичної культури школярів були наступні: форми: курс

«Світ музики»; music-art-проекти; творчі дебати; музично-історичні реконструкції; музичні брейн-ринги; квести. Засоби: технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план курсу «Світ музики», ведення «Зошиту успіху».

Перевірка ефективності експериментальної методики розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи пройшла успішно. Про це свідчать показники за всіма обраними критеріями досліджуваного феномену, які в експериментальній групі були значно вищими, ніж у контрольній.

Після упровадження експериментального дослідження, кількість учнів з високим (креативним) рівнем розвитку музично-естетичної культури, що брали участь в експерименті, склала 18,4%, в той час, як у контрольній групі цей показник дорівнював 8%. Достатній (репродуктивно-активний) рівень в експериментальній групі склав 56,1%, у контрольній – 16%. Після експерименту до середнього (пошукового) рівня розвитку музично-естетичної культури в експериментальній групі належало 24% учнів, у контрольній – 47,9%, кількість учнів з низьким (наслідувальним) рівнем склала 1,5% в експериментальній групі, та 28,1% в контрольній.

Таким чином, після запровадження експериментального дослідження, рівень естетичного розвитку зріс серед учнів як експериментальних, так і контрольних груп, проте не так помітно в останніх.

Базуючись на результатах проведеної роботи було з'ясовано, що в експериментальних групах відбулися вагомі позитивні зрушення. Статистично не значущі позитивні зміни в представників контрольних груп пояснювались відсутністю цілеспрямованої роботи в напрямку їх естетичного розвитку.

Таким чином, ґрунтуючись на аналізі отриманих даних, можна зробити висновок про те, що реалізація експериментальної методики з розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи та впровадження обраних

педагогічних умов сприяли активізації досліджуваного процесу, що підтверджують дані прикінцевого зрізу.

Основні наукові результати опубліковані у працях [215; 219].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне обґрунтування і запропоновано нове вирішення проблеми розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи, що зумовило розробку та апробацію в навчально-виховному процесі закладів позашкільної мистецької освіти експериментальної моделі і методики розвитку досліджуваного утворення. Обґрунтування окреслених аспектів та впровадження експериментального дослідження дали можливість зробити наступні **висновки**.

1. Базуючись на проведеному аналізі джерельної бази дослідження охарактеризовано стан розробленості проблеми розвитку музично-естетичної культури школярів дитячої музичної школи.

Виявлено, що під культурним змістом позашкільної освіти розуміється її співвіднесеність з базовими цінностями сучасної культури, на відміну від того значення, яке надається їй традиційними формами педагогічної діяльності. Аксиологічний підхід до освіти дозволяє розглядати музично-естетичний розвиток особистості як головну освітню цінність і провідний механізм подолання суперечності між освітою як інститутом суспільства і сферою освіти як індивідуальним простором вибору власного шляху особистісного розвитку.

З'ясовано, що існує багато напрямків і форм впровадження музичного мистецтва в життя дитини, проте, це часто супроводжується відсутністю цілісного взаємозв'язку між ними в одному векторі; спонтанним та незалежним задоволенням ще не сформованих особистих інтересів та особистого смаку. Особливо яскраво це проявляється в учнів підліткового віку. Відсутність інтересу багатьох з них до класичної спадщини пояснюється в більшості випадків недостатнім ступенем естетичної розвиненості. Як наслідок, одним із завдань сучасної освіти є розвиток музично-естетичної культури в дітей шкільного віку.

Визначено, що музичне мистецтво, як засіб формування естетичної

культури людини, діє через художні образи та через специфічні засоби виразності – інтонацію, мелодію, ритм, темп, гармонію, форму тощо. Мистецтво, яке зображує життя у всій його повноті, розширює і поглиблює реальний життєвий досвід людини, збагачуючи її художніми емоціями. У процесі формування музично-естетичної культури людини відбувається її культурна ідентифікація, яка ґрунтується на законах культурної комунікації, розуміння і проникнення у світ іншого і сприяє відкриттю та усвідомленню характеристик «прекрасного» та «потворного».

Виявлено, що незважаючи на багатий теоретичний і практичний досвід, накопичений у галузі мистецької педагогіки, питання цілеспрямованого розвитку музично-естетичної культури особистості в умовах позашкільної освіти не є предметом ґрунтовного дослідження. Питання педагогічного обґрунтування необхідності розробки механізмів розвитку музично-естетичної школярів в умовах дитячої музичної школи є недостатньо розробленим у науково-методичній літературі.

Доведено, що визначення ключового поняття не існує в мистецько-педагогічній поняттєвій базі, що зумовило його авторську інтерпретацію. Так, *музично-естетична культура школяра визначається нами як ціннісне, цілісне утворення, що включає: цілеспрямоване музично-естетичне сприйняття, вмотивований музичний смак, музичну грамотність, вироблену в процесі застосування спеціальних музичних способів і прийомів, музикальність як результат музичної діяльності.*

2. Обґрунтовано структуру музично-естетичного розвитку школярів в умовах дитячої музичної школи у складі мотиваційно-цільового, змістовного, операційного компонентів. Визначено, що мотиваційно-цільовий компонент визначається естетичними потребами та інтересами особистості, які проявляються в її інтересі до естетичних цінностей, у здатності здійснювати діяльність відповідно до законів краси. Естетичний інтерес виявляється в специфічному ставленні людини до навколишнього світу, що виявляється в

активній спрямованості суб'єкта на естетичний об'єкт і в різних видах творчої діяльності залежно від соціально-естетичного досвіду.

Змістовний компонент проявляється через естетичний досвід, інтелектуальний розвиток, естетичні погляди та уявлення. Виявлено, що естетичний розвиток особистості залежить від її мистецької освіти, широти інтересів у сфері мистецтва, глибини розуміння та розвиненості здатності адекватно оцінювати мистецькі твори.

Операційний компонент пов'язаний із музично-естетичним сприйняттям і музикальністю, здатністю емоційно занурюватися в уявний світ мистецтва та вести з ним діалог, здатністю до трансценденції, естетичного сприйняття та естетичної насолоди; уміннями систематизувати й узагальнювати раніше засвоєні знання та способи дій; уміннями, пов'язаними з пошуком оригінального (нестандартного) рішення; діями зі створення нового.

3. Розроблено модель та обґрунтовано методику розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, в межах якої визначено:

- *блоки* (цільовий, методологічний, організаційно-процесуальний, результативний);
- *принципи та методи* розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ. Серед них: принципи (культурологічної інтеграції, результативності, забезпечення єдності чуттєвого та раціонального пізнання, активізації творчого ставлення дитини до дійсності та мистецтва, створення художньо-творчого середовища, позитивності, культурно-естетичного діалогу). Методи: загальнопедагогічні (словесний, евристичний, репродуктивний, дослідницький, наочний, навмисної помилки, лінії горизонту); спеціальні методів музичного виховання (спостереження за музикою, а не навчання їй, співпереживання музики, художнього музичного узагальнення, роздумів про музику, емоційної драматургії, інтонаційно-стильового розуміння музики та моделювання художньо-творчого процесу,

модельовання художньо-творчого процесу, контрастного порівняння, парного сприйняття, імпровізації, створення композицій, художнього контексту); додаткові методи (перехресного прослуховування, музичної доступності, музичного супроводу, інтеграції в музичне середовище, музичної актуалізації);

- *педагогічні умови*: мотивація школярів на оволодіння музично-естетичною культурою як пріоритетною якістю майбутнього музиканта; застосування інтерактивних форм і методів розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ; застосування технології «створення ситуації успіху» в навчально-виховному середовищі ДМШ.
- *форми та засоби реалізації*. *Форми*: курс «Світ музики»; music-art-проекти; творчі дебати; музично-історичні реконструкції; музичні брейн-ринги; квести. *Засоби*: технічне обладнання (комп'ютери, презентаційне устаткування), навчально-методичний комплекс (підбір необхідної літератури, репродукцій, аудіо- та відеотека, навчально-методичні посібники, навчально-тематичний план курсу «Світ музики», ведення «Зошиту успіху».

4. Встановлено критерії та показники розвитку музично-естетичної культури учнів дитячої музичної школи: вольовий (розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості; наявність різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань; прагнення до розвитку музично-естетичної та загальної культури); пізнавальний (знання головних фактів історії вітчизняного та зарубіжного музичного мистецтва; інформованість про помітні явища сучасного музичного мистецтва; участь в художньо-творчій діяльності); конативний (емоційний відгук на естетичні сторони життя, мистецтво; естетична емпатія; розвиненість основних форм естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб)). Визначено рівні: високий (креативний); достатній (репродуктивно-активний); середній (пошуковий); низький (наслідувальний).

5. Експериментально перевірено ефективність моделі та методики розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи, що підтверджує відмінність підсумкових зрізів в експериментальній та контрольній групах: високим (креативним) рівнем розвитку музично-естетичної культури, що брали участь в експерименті, склала 18,4%, в той час, як у контрольній групі цей показник дорівнює 8%. Достатній (репродуктивно-активний) рівень в експериментальній групі склав 56,1%, у контрольній –16%. Після експерименту до середнього (пошукового) рівня розвитку музично-естетичної культури в експериментальній групі належало 24% учнів, у контрольній – 47,9%, кількість учнів з низьким (наслідувальним) рівнем склала 1,5% в експериментальній групі, та 28,1% в контрольній.

Експериментально доведено, що ефективність процесу розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи можлива за умови запровадження в навчально-виховний процес спеціально організованої методики.

Дослідження не вичерпує перспективи подальших наукових пошуків, спрямованих на вирішення проблеми розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах дитячої музичної школи. Заслуговують на увагу проблеми, пов'язані з вивченням музично-творчих практик сучасних підлітків у взаємодії реального та віртуального простору, розробкою інноваційних програм та методичного забезпечення додаткової музичної освіти в цифровому середовищі, а також виявленням потенційних ризиків такого середовища та визначенням механізмів їх мінімізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агієнко І. Соціально-філософський аналіз моделей формування особистості як суб'єкта культури: Автореф. дис. на здобут. наук. ступ. к.ф.н. Дніпропетровськ, 1998. 20 с.
2. Амонашвили Ш.А. Психологічні основи педагогіки співробітництва. Київ : Освіта, 1991. 111 с.
3. Андрущенко В. Поняття культури: філософський дискурс на рубежі століть. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія.* 2014. Вип. 33. С. 5–9.
4. Балл Г.О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці. *Професійно-технічна освіта.* 1998. № 1. С. 45–48.
5. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти.* 2011. № 3. С. 7–14.
6. Бандурка О. М., Тюріна В. О., Федоренко О. І. Основи психології і педагогіки: Підручник. Харків : Вид-во Нац. Ун-тету внутр. справ, 2003. 336 с.
7. Басова А.Г. Концепт музики в соціологічній теорії ХХ століття. *Наукові записки НаУКМА. Соціологічні науки.* 2015. Т. 174. С. 40–45.
8. Белінский О. І. Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. 136 с.
9. Берегова О. Діалог культур: образ Іншого в музичному універсумі. Київ : Інститут культурології НАМ України, 2020. 304 с.
10. Берегова О. Комунікаційні аспекти сучасного розвитку музичної культури України: дис... д-ра мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2007. 466 с.
11. Берегова О. Культура та комунікація: дискурси культуротворення в Україні в ХХІ столітті. Київ : Ін-т культурології АМУ, 2009. 184 с.
12. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія.* 1996. № 1. С. 124–129.

13. Белякова С. М., Шовкова К. О. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *Психологічні науки*. 2018. № 5 (57). С. 454–458.
14. Біла І. М. Розвиток стратегічних тенденцій аналогізування у творчій діяльності старших підлітків : дис. Канд. психологічних наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2006. 240 с.
15. Біла І. М. Індивідуальні особливості сприймання, їх роль у конструюванні реальності. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. Т. XII. Психологія творчості*. Вип. 15. С. 62–68.
16. Білостоцька О. В., Шмідт А. А. Сутність і структура музичних здібностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. С. 84–90.
17. Богущкий Ю. Самоорганізація культури: онтологія, динаміка, перспективи : монографія. Ін-т культурології АМУ. Київ : Веселка, 2008. 199 с.
18. Богущкий Ю., Корабльова Н., Чміль Г. Нова культурна реальність як соціодинамічний процес людинотворення через ролі. Київ : Ін-т культурології НАМ України, 2013. 272 с.
19. Бойченко С. Виховання гармонійної особистості крізь призму музично-педагогічних систем ХХ ст. *Музичний керівник*. 2012. № 4. С. 4–10.
20. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26–33.
21. Бриль Г. Музично-естетичне виховання молодших школярів засобами творчих ігор. *Наука і освіта*. 2012. № 1. С. 96–99.
22. Бровко М. Мистецтво : філософсько-культурологічні виміри : монографія. Київ : КНЛУ, 2008. 237 с.
23. Буць Н. М. Структура музичної культури. *Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій*. 2008. С. 43–46.

24. Ваганова Н. А. Психолого-педагогічні основи перцептивного розвитку дитини. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ : Видавництво «Фенікс», 2011. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 13. С. 85–91.
25. Ваганова Н.А. Розвиток естетичного художнього сприймання в дошкільному віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості*. Випуск 15. Частина I. С. 68–76.
26. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. Київ : Музична Україна, 1978. 256 с.
27. Вікова психологія / [за ред. Г.С.Костюка]. Київ : Радянська школа, 1976. 270 с.
28. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
29. Галадзе М. Музичне та естетичне виховання дітей в сім'ї. Київ : Музична Україна, 1968. 47 с.
30. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу. Київ : Основи, 2004. 278 с.
31. Гергель Є. Л. Розвиток креативних здібностей у підлітків. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / [за ред. С.Д.Максименка]. Київ, 2002. Т.4. Ч.2. С.80–85.
32. Герчанівська П. Е. Індивід, суб'єкт, особистість, індивідуальність як базові концепти теоретичної культурології: нові підходи і стратегії // *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. Вип. XXXIII. Київ : Міленіум, 2014. С. 78–86.
33. Гогоадзе В.В. Людина як естетичний феномен: Автореф. дис. ...д-ра філос. наук Тбілісі, 1983. 38 с.
34. Грабарєва О. А. Народна пісенна творчість у вихованні національної свідомості дошкільників. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. 192 с.

35. Гриник І., Хавула Р. еномен образу в психологічній науці: аналітичний оглід, сутність та особливості прояву. *Психологія особистості*. 2022. Вип. 37. С. 85–89.
36. Грисюк О. Структурно-функціональний аналіз процесу формування музичної культури особистості. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя*. 1997. С. 33–37.
37. Гриценко В. Естетичне в концептосфері особистості. *Культура і сучасність*. 2004. №1. С. 17–27.
38. Гриценко В. Людина і всесвіт у культурологічній аргументації. *Практична філософія*. 2004. №1. С. 21–32.
39. Гриценко В. Людина і культура : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2000. 368 с.
40. Грінченко А. Педагогічні умови та методи формування музично-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (133). Одеса, 2020. С. 85–92.
41. Гулько Ю. А. Стратегії розуміння учнями творчих задач у звичайних та складних умовах : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2006. 238 с.
42. Гуляс І. Творче я в структурі аксіогенезу особистості. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 32–35.
43. Гуминська О. О. Уроки музики. Тернопіль : Навчальна книга, 2007. 103 с.
44. Гете Йоганн Вольфганг // Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник : у 2 т. / за ред. Н. Михальської та Б. Щавурського. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. Т. 1 : А – К. С. 442.
45. Даренський В. «Мова» мистецтва як феномен екзистенційного діалогу. *Людинознавчі студії: Зб. наук. праць ДДПУ ім. І. Франка. Філософія*. 2005. С. 54.

46. Деделюк Н. А. Наукові методи дослідження у фізичному вихованні : навч. посіб. для студ. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. 184 с.
47. Д жола Д. Н. Естетичне відношення людини до дійсності як предмет естетичного виховання. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 1973. 158 с.
48. Дідич Г. Сутність процесу музичного сприймання. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 103. С. 130-140.
49. Дін Інъ. Формування музичної культури молодших школярів на початковому етапі фортепіанного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2013. Вип. 15. С. 76–82..
50. Дінь Юнь. формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти: дис... канд. пед. наук: 014 – теорія та методика професійної освіти. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2016. 231 с.
51. Драганчук В. М. Музична психологія і терапія : навч. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво». Луцьк : Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. 230 с.
52. Дроздова М. А. Психологія мистецтва: навчальний посібник для студентів. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. 104 с.
53. Естетика. Філософський енциклопедичний словник / Ред. В. Шинкарук. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 751 с.
54. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. Київ : Вища школа, 2000. 399 с.
55. Естетична норма // Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 : А – Л. С. 349–350.

56. Естетичне виховання: Довідник / В.С.Горський та ін. Київ : Політвидав України, 1989. 211 с.
57. Жулінський М.Г. Заявити про себе культурою : тези трибунні, позатрибунні, а також роздуми і сповіді за парадною завісою. Київ : Генезис, 2001. 646 с.
58. Завалко К. Психологія музичного сприймання. *Наука та освіта : зб. пр. XVI Міжнар. наук. конф., 4–11 січ. 2022 р., м. Хайдусобосло, Угорщина.* Хмельницький : ХНУ, 2021. С. 79–81.
59. Залужна А. Є. Морально-естетичні засади життєвого світу людини : монографія. Рівне : НУВГП, 2012. 238 с.
60. Заря Л. О. До проблеми методики формування інтересу до музики в молодших школярів з використанням мультимедійних технологій на уроках музики. *Вісник, Луганський НПУ ім. Т. Шевченка*, 2011. № 8. С. 150–155.
61. Заря Л. О. Усвідомлене сприйняття музичного мистецтва молодшими школярами. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С.79–83.
62. Зінченко В. П. Проблеми психології розвитку (читаючи О. Мандельштама). *Питання психології*. 1991. № 4. С. 126–138.
63. Злотник О. Й. Комунікативний простір музичного мистецтва України кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис... кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 26.00.01 – теорія та історія культури. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2019. 254 с.
64. Злотник О. Й. Комунікативна функція музики як засіб художнього спілкування. *Вісник НАКККиМ*. № 4. Київ : НАКККиМ, 2018. С. 112–116.
65. Злотник О. Й. Музичний стиль як естетична категорія. *Музичне мистецтво і культура : науковий вісник*. 2018. С. 152–159.
66. Злотник О. Й. Парадигма просторового структурування творів музичного мистецтва. *Вісник НАКККиМ*. 2018. № 3. С. 223–227.

67. Злотник О. Й. Перцептуальний простір функціонування музичного твору. Мистецтвознавчі записки : зб. наук. праць. Вип. 34. Київ : Міленіум, 2018. С. 61–66.
68. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 22 с.
69. Ільченко В., Гуз К., Олійник І. Інтеграція змісту освіти як виклик часу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. №24. С. 85–89.
70. Каднічанський Д. А. Мистецтвознавство. Курс лекцій. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. с. 13–15.
71. Кант І. Естетика. Київ : Аверс. 360 с.
72. Кісіль З.Р., Швець Д.В. Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса : Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с.
73. Ковтун А. В. Виховання особистості засобами музичного мистецтва у вітчизняній педагогіці кінця ХІХ – середини ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. №6 (32).С. 61–67.
74. Константинов М. Кіносеміотика Юрія Лотмана. Полтава : Олексієнко В.В., 2019. 326 с.
75. Кострюков С.В. Культура як матриця виховання особистості. *Актуальні філософські і культурологічні проблеми сучасності*. 2009. Вип. 23. С. 390–394.
76. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 609 с.
77. Костюк О. Сприймання музики і художня культура слухача. Київ : Наук. думка, 1965. С. 30.
78. Кремешна Т.І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики: дис. ...канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика

- професійної освіти. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2008. 249 с.
79. Кривошея Т. О. Естетичне виховання в сучасному культуротворчому процесі : монографія. Київ : [б. в.], 2013. 272 с.
80. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2003. 240 с.
81. Кузнецов О.І. Психологічний аналіз та систематизація духовних цінностей особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 5. С. 10–15.
82. Культура в сучасних трансформаційних процесах: монографія / М. М.Бровко та ін.; відп. ред. М. М. Бровко; Нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2011. 395 с.
83. Куркіна С. Виховання емоційної чутливості до музичного мистецтва у дітей дошкільного віку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 143. С. 40–45.
84. Курлянд З. Н. Формування учителя-майстра в контексті становлення его позитивної Я-концепції. *Проблеми педагогіки вищої школи*. 2003. вип. I. С. 3–5.
85. Кустарьова Л. П. Естетична потреба як фактор формування всебічно розвиненої особистості. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 1982. 159 с.
86. Кутузова Г. Становлення і концептуалізація проблеми естетичної свідомості: філософський аналіз. *Науковий вісник СНУ. (філософські науки)*. №.16 (293). С. 106–110.
87. Кушнір К.В. Сучасні погляди на проблему формування музичної культури молодших школярів. *Молодий вчений*. 2018. № 1(2). С. 808–811.
88. Лаврентьєв А.О. Формування музичної культури студентів у процесі роботи вокального ансамблю. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 11(1). С. 116–121.

89. Левчук Я.М. Роль музики у формуванні молодіжних субкультурних об'єднань. *Імідж сучасного педагога*. 2019. №3(186), С. 86–89.
90. Лісовська Т. Теорія і методика музичного виховання : навчально-методичний посібник. Миколаїв : видавець Румянцева Г. В., 2022. 330 с.
91. Лобова О. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти: автореф... доктора пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2011. 43 с.
92. Лозниця В.С. Формування стратегії пошуку аналогів як метод розвитку творчого мислення старшокласників : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ : 1983. 155 с.
93. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. Харків : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2002. 400 с.
94. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А.М., 2009. 404 с.
95. Лу Шуо. Місце та роль музичного мистецтва у процесі розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ. *Стан, проблеми та перспективи розвитку науки, освіти та технологій: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Ізмаїл, 20 лютого 2024 р.)*. Ізмаїл, 2024. С. 26–28.
96. Лук'яненко І. Г. Економетрика: Підручник. Київ : Товариство «Знання», КОО, 1998. 494 с.
97. Максименко Ю., Синенький Д. Теоретичні засади пізнання художнього образу. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4 (38). С. 181–185.
98. Малахов В. А. Мистецтво // *Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України*. Київ : Наукова думка, 2009. Т. 6 : Ла – Мі. С. 668. 784 с.

99. Маноха І. П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження: дис... канд. психол. наук: 19.00.01– загальна психологія, історія психології. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1993. 175 с.
100. Мартиненко Л., Гончарова О. Естетика мистецтва: Навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. 272 с.
101. Маслоу А. Самоактуалізація особистості та освіта. Київ; Донецьк : Інститут психології АПН України, 1994. 52 с.
102. Матвієнко С. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.
103. Медведева Н. В. Дослідження творчого сприймання. *Наука і освіта*. 2012. № 9. С. 136 –140.
104. Медведева І. А. Естетична оцінка елементів мови і музики як засіб діагностики і розвитку художньої обдарованості дітей. *Естетичне виховання*. 2001. № 1. С. 40–49.
105. Медінцев В. Внутрішній соціум індивіда: суб'єктно-діалогічний підхід. *Соціальна психологія*. 2007. №6. С. 17–31.
106. Медінцев В. Категорія «культура» у розбудові діалогічного інтегративного підходу до вивчення особистості. *Соціальна психологія*. 2008. № 5. С. 23–38.
107. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія. вид. 2-ге, перероб. і доповнене. Суми : вид-во «Козацький вал», 2007. 356 с.
108. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія: Навчальний посібник. Суми : вид-во «Козацький вал», 2009. 208 с.
109. Мішедченко В. Формування музично-естетичної культури учнів початкової школи засобами музичного фольклору. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2019. С. 166–172.
110. Могильний Л. Культура і особистість : [Монографія]. Київ : Вища школа, 2002. 303 с.

111. Моїсєєва Ф., Усачова В. Осмислення культури як процесу розвитку людського суспільства. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2013. №4. С. 70–74.
112. Моляко В.А. Творча конструкторологія. Київ : Освіта України, 2007. 388 с.
113. Моляко В. А. Психологічні проблеми творчої обдарованості. Київ : Вища шк., 1995. 52 с.
114. Морщакова О. Єдність культури та особистості: феномен творчості. *Психологія і суспільство*. 2006. № 3. С. 70–79.
115. Музика Л. О. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / [за ред. В.О.Моляко]. Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 207. Т. 12. Вип. 2. С. 142–148.
116. Наливайко Д. Німецький романтизм. Вікно в світ. *Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання*. 1999. № 1. С. 90—162.
117. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Київ : Магістр, 1996. 96 с.
118. Науменко С. І. Як правильно слухати музику з дітьми : поради психолога. *Музичний керівник*. 2013. №3. С. 4–10.
119. Негребецька О. Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 107(2). С. 38–45.
120. Нечай С. П. Музика розвиває, виховує, оздоровлює : навчально-методичний посібник. Київ : Світич, 2012. 144 с. 186 с.
121. Овчарук О. В. Людина у просторі культури: парадигмальні засади осмислення // Синергетична парадигма простору культури : монографія / наук. ред. В. Д. Шульгіна. Київ : НАКККіМ, 2014. С. 26–37.
122. Овчарук О. Ідеал людини у культурологічних парадигмах ХХ–ХХІ століть : монографія. Київ : НАКККіМ, 2016. 268 с.

123. Овчарук О. Особистість у просторі культури. Київ : НАКККиМ, 2019. 36 с.
124. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : КНУКиМ, 2006. 188 с.
125. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін у системі педагогічної освіти. Херсон: ХДПІ, 1995. 104 с.
126. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
127. Парфентьева І., Яремчук Я. Формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку та молодших школярів. // Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості : колективна монографія / керівник авторського проекту В. І. Федоришин. Київ : ТЗОВ «Світ знань», 2021. 369 с.
128. Педагогічний словник / За ред. дійсн. члена АПН України М.Д.Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
129. Пентилюк М.І. Культура діалогу як основа формування мовної особистості. Українська мова і література в школі. 2012. № 1. С. 2–4.
130. Петрушенко В. Словник з естетики. Київ : Магнолія 2006., 2021. 360 с.
131. Плохута Т., Усенко М., І. Зайцева. Евристичний підхід до активізації самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 24. Т. 3. С. 71–75.
132. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. Наукові записки : зб. ст. 2012. № 6. Сер. Психолого-педагогічні науки. С. 133–139.
133. Пономаренко О.В. Поняття «організаційно-педагогічні умови» в контексті дослідження професійної освіти майбутніх магістрів психології. . *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №70. Т.3. С. 198–200.

134. Попович М. В. Культура в розмаїтості понять, явищ і схем поступу // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2009. Т. 5 : Кон – Кю. С. 477. 560 с.
135. Предборська І. М. Мінливість, соціум, людина: монографія. Суми : Видавництво «Слобожанщина», 1995. 136 с.
136. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. Київ : Вища школа, 1982. 214 с.
137. Радченко С. І. Естетичний зміст ціннісних настанов особистості. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Дніпропетровськ, 1986. 174 с.
138. Ревенко І. Художнє мислення як основа художньо-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40(3). С. 24–30.
139. Решетов О.О. Пізнання, чуттєве та раціональне пізнання. *Наукові записки : зб. наук. пр. КНТУ*, 2010. Вип. 10, ч. 1. С. 25–27.
140. Рожко І. Емоції в музично-мнемічній діяльності молодших школярів. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. №2(5). С. 52–58.
141. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
142. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 328 с.
143. Сазонова О. Діяльність Б. Асаф'єва в галузі естетичного виховання школярів. *Музика в школі. Збірник статей*. 1982. Випуск 8. С. 62–66.
144. Самойленко О.І. Психологія мистецтва: сучасні музикознавчі проєкції : монографія. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 236 с.
145. Самойленко О.І., Осадча С.В. Музична семіологія як актуальний напрям теорії мовної свідомості. *Modern culture studies and art history: an experience of Ukraine and EU. Collective monograph. Riga: Izdevniecība "Baltija Publishing"*, 2020. С. 436-457.

146. Сапожник О. Музично-естетичне виховання: зміст і структурні компоненти. *Рідна школа*. 2002. Вип. 12. С. 20–22.
147. Семашко О.М. Соціологія мистецтва : навчальний посібник. Львів : Магнолія плюс : видавець СПД ФО В. М. Піча, 2005. 244 с.
148. Сиваш В. специфіка організації діалогічної взаємодії вчителів української мови а літератури у післядипломному педагогічному процесі. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016. №1 (11). С. 326–332.
149. Синенький Д.В. Психологічні особливості сприймання художніх образів. *Наука і освіта*. 2010. №10. С. 96–100.
150. Сироечко О. Музично-естетичне виховання підлітків як науково-педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 65. С. 79–83.
151. Сироечко О.В. Педагогічні умови формування музично-естетичного виховання підлітків в закладах позашкільної освіти засобами гри на народних інструментах. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. №195. С. 118–123.
152. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч.посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2007. 400 с.
153. Сливко С. Формування музично-слухацької активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.
154. Словник української мови : [в 11 т.] / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970 - 1980. Т. 4 : І-М / ред. тому: А. А. Бурячок, П. П. Доценко. 1973. 840 с.
155. Слющинський Б.В. Музична культура як предмет соціологічного аналізу. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2016. Вип. 72. С. 62–69.
156. Слятїна І. Взаємодія школи і сім'ї в естетичному вихованні підлітків. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 322–325.

157. Смирнова Т. Музична педагогіка і психологія вищої школи: навч. посіб. Харків : Лідер, 2021. 180 с.
158. Сморг Л.О. Естетика: навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 334 с.
159. Смуk О. Сучасні теоретичні підходи до проблем психічного розвитку особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2009. Вип. 16–17. С. 89–92.
160. Соболевська О. Мистецтво і феноменологія: точки перетину. *Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології*. 2009. Вип.14. С.68–77.
161. Сопівник Р., Діра Н. Аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. №4(11). С. 74–78.
162. Сохацька О. Роль творчості у формуванні світоглядної культури особистості. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія «Філософські науки»*. 2019. №12. С. 18–21.
163. Спадщина А.С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності: До 120-річчя від дня народження: Біобібліографічний покажчик / Укл.: З.М.Горова, І.В.Сенча, О.І.Борисенко; Худож. оформл.: І.В.Сенча. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. 104 с.
164. Столяренко О. Антропологічні детермінанти гуманістичних концепцій виховання. *Педагогіка безпеки*. 2020. Том 5. № 1. С. 1–8.
165. Субота М. Сприйняття музики як психологічної категорії. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7., Вип. 37. С. 167–176.
166. Сун Яньін. Музична освіта в Китайській народній республіці в другій половині ХХ ст. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка : збірник наукових праць ЛНМА імені М. В. Лисенка*. 2014. Вип. 32. С. 71–80.
167. Сушина І. «Життєвий світ» і культура: аксіологічна інтерпретація. *Філософські обрії*. 2012. Вип. 28. С. 112–123.

168. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. Київ : Радянська школа, 1977. Т.3. 282 с.
169. Сухомлинський В. Значення естетичного почуття в моральному житті юнаків та дівчат // Вибрані твори в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т.1. С. 388–392.
170. Сюта Б.О. Глобалізаційні та периферизаційні процеси в культурі як чинник організації художньої цілісності в сучасній музиці. Дослідження. Серія «Музика вчора, сьогодні і завтра». Книга 2. Київ : УБСП «Комора», 2006. 65 с.
171. Тан Чжун. Формування емоційної стійкості учнів дитячої музичної школи в музично-виконавській діяльності: дис... доктора філософії: 01 – освіта/педагогіка, зі спеціальності 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми, 2023. 231 с.
172. Тернопільська В. Культура особистості школяра: постановка проблеми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. №24. С. 130–133.
173. Тернопільська В. І. Теоретичний аспект феномену «естетичні почуття». *Наукове електронне видання «Освітологічний дискурс»*. Вип. 3(7). 2014. Режим доступу : <http://www.od.kubg.edu.ua>.
174. Тішко Л., Щєпова Д. Філософський аспект мислення. *Грані: наук.-теорет. Альманах*. 2021. Т. 24. №3. С. 90–97.
175. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психологопедагогічного супроводу: Монографія. Кривий Ріг : Тов ВВП «Інтерсервіс», 2014. 309 с.
176. Турецька Х.І. Особливості сприймання музики юнаками з різними акцентуаціями характеру. *Освіта регіону*. 2012. №4. С. 210–214.
177. Устименко-Косоріч О. А. Масова музика як атрибут молодіжної культури середини ХХ століття : дис. на здоб. наук. ступ. канд. мист.: 26.00.01. Одеса : ОНПУ, 2008. 171 с.

178. Фартінг С. Історія мистецтва від найдавніших часів до сьогодення / За загальною редакцією Стівена Фартінга; пер. з англ. А. Пітик, К. Грицайчук, Ю. Єфремов, Ю. Сироїд, О. Ларікова. Харків : Віват, 2019. 576 с.
179. Федорченко Н. В. Естетичні переживання: моделі нарративної інтерпретації: монографія. Київ : Міленіум, 2016. 152 с.
180. Федь В. Культуротворче буття : монографія. Слов'янськ : Печатный двор, 2009. 288 с.
181. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ : Абрис, 2002. VI, 742 с.
182. Хохліна О.П. Проблема структури особистості у психології. *Юридична психологія*. 2016. № 2. С. 20–32.
183. Хохлов А. Мистецтво – засаднича складова естетичного навчання в контексті формування особистості громадянина. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. 1(100). С. 281–291.
184. Чекан Ю. І. Інтонаційний образ світу: монографія. Київ : Логос, 2009. 227 с.
185. Чекан Ю. Музична сфера сучасної культури: виміри та конфігурації. *Науковий вісник. НМАУ ім. П. І. Чайковського*. 2020. Вип. 129. С. 81–91.
186. Чепелева Н.В. Теоретичні засади нарративної психології. *Наративні психотехнології / За заг. ред. Н.В. Чепелевої*. Київ : Главник, 2007. С. 3–37.
187. Чепіга С. Спрямованість музичного виховання на формування морально-естетичних якостей особистості. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матер. міжнарод. наук. конф. (м. Київ, 22.05.2014 р.)*. С. 154–164.
188. Черкасов В. Зміст загальної музичної освіти молоді. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2012. Вип. 112. С. 24–32.
189. Чернишова А. Етико-естетичне виховання дітей у школі. *Педагогіка та психологія: сучасний гуманітарний вимір: Матеріали міжнародної*

- науковопрактичної конференції (м. Київ, Україна, 8 вересня 2012 року). С. 130–131.
190. Черняк Є.Б., Данченко С.М. До проблеми формування музично-слухових уявлень в учнів підліткового віку дитячої музичної школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 1 (18). С. 96–100.
191. Черуха З. Особливості виховного впливу різних мистецтв та їх використання у навчально-виховному процесі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2004. Вип. 5. С. 358–364.
192. Чжан Гуй. Естетичний розвиток старшокласників в умовах дитячої музичної школи: дис... доктора філософії: 01 – освіта/педагогіка, зі спеціальності 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми, 2022. 255 с.
193. Чжан Їфу. Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2016. 209 с.
194. Чжан Цзяоуха. Особливості фортепіанного виконання як інтонаційного явища. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2020. № 3. С. 255–260.
195. Шевченко В.І. Концепція пізнання в українській філософії. Київ : Любідь, 1993. 168 с.
196. Шиллер Ф. Естетика. Київ : Мистецтво, 1974. 360 с.
197. Шлегель Ф. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. С. 723. 742 с.
198. Штих І. І. Спрямованість особистості як фактор розвитку психічних станів учнів. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 7, вип. 36. С. 482–490.

199. Штремель С. Естетичне виховання дошкільників засобами музичного мистецтва. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 211–218.
200. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: автореф. дис. ...д-ра пед. наук 13.00.04. Київський ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1996. 43 с.
201. Юдкін І.М. Феноменологічна інтуїція в мистецькій інтерпретації історії. *Культурологічна думка*. 2020. № 17. С. 8–18.
202. Яблонська І.П. Образ соціального світу в процесі соціалізації особистості дитини. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 227–231.
203. Якимчук С. Методика музичного виховання: навчальний посібник. Рівне : РДГІМ, 2003. 160 с.
204. Яновський М. Психологічний вплив мистецтва на людину. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 4. С. 19–22.
205. Adams, G., Markus, H.R. Toward a conception of culture suitable for a social psychology of culture. *The Psychological Foundations of Culture / Ed. by Mark Schaller, Christian S. Crandall*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2004. P. 333–360.
206. Braun G. Grundlagen der visuellen Kommunikation (основи візуальної комунікації). Munchen : Bruckmann, 1987. 190 с.
207. Carneiro L. The Culture Process // *Essays in the Science of Culture in Honor of Leslie A. White*. New York, 1960. P. 145–161.
208. Cherniak Ye., Yorkin V. The main issues of the development of musical and auditory images of pupils-musicians of primary school age. *The 10th International scientific and practical conference Dynamics of the development of world science*. Vancouver, 2020. P. 47–49.
209. Chernyak Ye., Byletskya M. et al. Transformation of sound cipher complexes in the history of musical art and their specific manifestations in the work of composers of the XVII–XXI centuries. *Journal of History Culture and Art Research. Karabuk University*, 2019. P. 301–309.

210. Denora T. *Music in Everyday Life*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 196 p.
211. Harris M. *Cultural Anthropology*. New York : Harper&Low, 1983. 359 p.
212. Honigmann J.J. *Culture and Personality*. New York : Harper, 1954. 499 p.
213. Kotarba J. A. *Understanding Society through Popular Music*. New York and London : Routledge, Taylor & Francis Group. 2009. 26 p.
214. Kroeber A. L. *Anthropology today: An Encyclopedic Inventory*. Chicago : Univ. of Chicago Press, 1973. 958 p.
215. Lu Suo. Application of interactive forms and methods in the process of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №5(33). С. 961–969.
216. Lu Suo. Musical and aesthetic education: content and essence of basic concepts. *Modern engineering and innovative technologies*. Issue 31 / Part 3. P. 71–75.
217. Lu Suo. Pedagogical conditions for the development of pupils' musical and aesthetic culture. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №5(39). С. 18–29.
218. Lu Suo. Principles of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №4(38). С. 27–35.
219. Lu Suo. Special methods of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти: збірник тез доповідей V міжнародної науково-практичної конференції (Умань, 2024 р.)*. Умань, 2024. С. 106–111.
220. Lu Suo. Structural components of musical and aesthetic culture of school children. *Scientific Collection «InterConf», (190): with the Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation» (February 26-28, 2024; Oslo, Norway)*. Oslo, 2024. P. 51–57.

221. Nietzsche F. Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Харків : Фоліо, 2021. 128 с.
222. Nuttin, J. La structure de la personnalité. Paris : PUF, 1971. 256 p.
223. White L. A. The Concept of Cultural Systems: A Key to Understanding Tribes and Nations. New York : Columbia UP, 1975. 192 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкетування на виявлення наявності різносторонніх музичних інтересів і потреб, в тому числі індивідуальних уподобань

1. Чи хотів ти відвідувати музичну школу?
2. Чи можеш вважати себе любителем музики?
3. Якій музиці ти віддаєш перевагу (класичній, сучасній, українській, зарубіжній, народній)?
4. Чи пишеш ти музику (якщо так, то як часто, яку саме)?
5. Чи малюєш ти свої враження від музики?
6. Чи можеш ти придумати музичну казку (про кого ти склав би казку, якщо так, то на яку тему).
7. Хто твій улюблений композитор?
8. Які твої улюблені музичні твори?
9. Чи є твоїм улюбленим музичний інструмент, на якому ти граєш?
10. Чи любиш ходити на концерт чи брати в них участь?
11. Що тобі подобається найбільше: слухати музику, складати її, чи грати?
12. Чи можеш ти придумати рухи під музику?
13. Чи змінюється твій настрій, коли ти слухаєш музику?
14. Які ти знаєш засоби музичної виразності?
15. Що тобі найбільше подобається робити в музичній школі: грати, співати, виступати, брати участь у заходах, конкурсах?

Додаток Б

«Діагностувальна карта чуттєво-емоційного відношення школярів»

Обери відповідь, яка відповідає твоєму настрою. Підкресли її.

1. Коли я зустрічаю свого педагога в школі:

- а) радію зустрічі з ним
- б) намагаюся не дивитися йому в очі
- в) інше (опиши)

2. Коли я займаюся в дитячій музичній школі:

- а) радію зустрічі зі світом прекрасного
- б) іду, бо треба йти
- в) інше (опиши)

3. Коли я входжу до кабінету вчителя з основного музичного інструменту:

- а) у мене піднімається настрій
- б) почуваюся, як у звичайному класі
- в) інше (опиши)

4. Коли я слухаю звуки музики на заняттях:

- а) відгукуюся на її настрій
- б) не відчуваю нічого особливого
- в) інше (опиши)

5. Коли я співаю або граю сам:

- а) отримую від цього задоволення
- б) не завжди співаю чи граю з бажанням
- в) інше (опиши)

6. Коли на уроці я знайомлюся з музичною грамотою:

- а) слухаю вчителя з цікавістю
- б) розумію, але не все
- в) інше (опиши)

7. Коли на заняттях – музичні ребуси, кросворди, загадки:

- а) мені це подобається

б) мені все одно

в) інше (опиши)

8. Коли відвідую заняття з основного музичного інструменту:

а) граю на ньому із задоволенням

б) люблю спостерігати, як грають інші

в) інше (опиши)

9. Коли вчитель оголошує про майбутній концерт, конкурс (доповни)

а) я чекаю від цього заходу чогось нового

б) піду, як на звичайний захід

в) інше (опиши)

Додаток В

Анкетування на виявлення рівня сформованості пізнавального критерію

1. Напишіть прізвища (не менше трьох) відомих вам українських композиторів
2. Напишіть прізвища (не менше трьох) відомих вам зарубіжних композиторів
3. Які книги про музику, музикантів, виконавців Ви прочитали за останній рік?
4. Вкажіть, будь ласка, назву та автора Вашого улюбленого музичного твору.
5. Як часто (один раз на тиждень, двічі, щодня, кілька разів на день тощо) і скільки часу (10 хвилин, півгодини, одна година тощо) ви займаєтеся музикою вдома?
6. Напишіть свої найкращі досягнення в музиці (участь у конкурсах, фестивалях, концертах, виконання проєктів тощо)
7. Який музичний твір Вам найбільше запам'ятався і чому?
8. Що Ви найбільше любите робити на заняттях (уроках) у музичній школі? (слухати, виконувати музику, складати, розмірковувати про музику, щось інше)
9. Як Ви розумієте словосполучення «красива музика»?
10. Як часто Ви слухаєте (співаєте, граєте, складаєте) музику вдома?
Який твір слухали (співали, грали, складали) востаннє?
11. Напишіть назву найпрекраснішого, на вашу думку, музичного твору.

Додаток Г
Тематичний план курсу «Світ музики»

№ п/п	Назва теми	Кількість годин
<i>Розділ I. Духовна музика (8 год).</i>		
	Вступ. Загальні відомості про специфічні особливості музичної культури	2 год.
Тема 1	Загальна характеристика духовної культури.	2 год.
Тема 2	Особливості української духовної музики.	2 год.
Тема 3	Духовна музика у творчості західних композиторів.	2 год.
<i>Розділ II. Музична культура епохи Просвітництва (4 год)</i>		
Тема 1	Загальна характеристика музичної культури XVIII століття.	2 год.
Тема 2	Ідеї Просвітництва у музиці зарубіжних композиторів.	2 год.
Тема 3	Українська музика в епоху Бароко.	2 год.
<i>Розділ III. Музична культура кінця XVIII – початку XIX століть (3 год).</i>		
Тема 1	Загальна характеристика музичної культури епохи Романтизму.	2 год.
Тема 2	Романтизм у творчості зарубіжних композиторів.	2 год.
Тема 3	Українська музика в епоху Романтизму.	2 год.
<i>Розділ IV. Музична культура кінця XVIII – початку XIX століть (5 год).</i>		

Тема 1	Загальна характеристика музичної культури епохи Реалізму.	2 год.
Тема 2	Реалізм у творчості зарубіжних композиторів.	2 год.
Тема 3	Українська музика Реалізму.	2 год.
<i>Розділ V. Музична культура кінця XIX – початку XX століття (3 год).</i>		
Тема 1	Загальна характеристика музичної культури XIX – початку XX століття.	2 год.
Тема 2	Імпресіонізм в музиці зарубіжних композиторів.	2 год.
<i>Розділ VI. Музична культура 50-80-х років XX століття (5 год)</i>		
Тема 1	Загальна характеристика музичної культури середини XX століття.	2 год.
Тема 2	Сучасна зарубіжна рок-опера.	2 год.
Разом		34 год.

Розділ I. Духовна музика

Вступ. Загальні відомості про специфічні особливості музичної культури

Музична культура відіграє величезну роль у житті сучасної людини, весь наш світ пронизаний музикою. І в усі часи мистецтво мало особливий, незамінний вплив на людей, трансформуючи їхні душі та внутрішні світи.

З давніх-давен люди дружили з музикою. Спочатку це були найпростіші мелодії. Пізніше співи і танці супроводжувалися плесканням у долоні та ударами каміння один об одного. Потім людина «відкрила», що деякі предмети можуть видавати звуки. Наприклад, можна було почути, як натягується тятива лука, як ріжеться очерет, як розбивається велика мушля, як стукає порожнистий стовбур дерева. Ці прості предмети наштовхнули людину на створення багатьох музичних інструментів. Тятива лука перетворилася на струну. Виявилось, що

струни різної товщини звучать по-різному. Поєднуючи різні струни, люди навчилися створювати арфи, гітари, скрипки та інші інструменти. Співоча тростина стала рогом і флейтою. Шматок дерева звучав як барабан.

Чим складніша робота, тим вищий інтелект, тим глибше і тонше переживання людини. Це відбивалося на мелодіях, які створювали люди. Музика ставала багатшою і різноманітнішою. Поступово у кожного народу склалася своя музична культура: мелодії, ритми, манери співу, обряди і традиції, притаманні лише цьому народові. Виникла національна музично-культурна мова, яка дозволяє нам відрізнити українську музику від грузинської, китайську від індійської, молдавську від татарської.

Кожен народ створює свою музичну культуру. Плин часу невблаганно приносить нові елементи, нові техніки, нові аранжування, постійно доповнюючи і змінюючи їх. Саме тому кожна епоха породжує власне мистецтво, але не вбиває мистецтво минулого.

Іноді сучасну музику протиставляють музиці минулого, а великі твори класиків вважають марними, або, навпаки, всю сучасну музику вважають примітивною, бездушною і неповноцінною. Істина лежить посередині між цими двома крайнощами. Твори класиків прекрасні і досконалі, мають великий духовний потенціал, але однією з найважливіших характеристик мистецтва є постійний пошук і оновлення виразних засобів. Митець по-справжньому творить лише тоді, коли намагається по-своєму, і в той же час точно і глибоко, висловити все те, чим живуть його сучасники. Бах був великим і досконалим, але у вогні відваги виникли Бетховен і Шопен, які стали не менш великими і досконалими по-своєму; Елла Фіцджеральд вважалася непевершеною, але з'явилися Уїтні Х'юстон, Гайтана, Джамала та інші. У мистецтві немає кордонів. Важливо те, що творці сучасної музичної культури – не тільки новатори, які шукають шляхи повнішого і багатшого розкриття прикмет свого часу, а й спадкоємці традиції кращого в мистецтві. Це минуле не старіє. Разом з мистецтвом сьогодення мистецтво минулого допомагає нам жити, мислити, відчувати і мріяти.

Але в сучасній музичній культурі існують і реакційні тенденції. Вони варіюються від посередніх, вульгарних пісень до різних модерністських течій. Їхній девіз: «Ніякого відношення до життя!». Вся творчість зводиться до математичних розрахунків і технічних трюків. Чи можна назвати творчістю те, що робить американський «композитор» Дж. Кейдж? Він проливає краплі чорнила на білий аркуш паперу, прикладає нотну лінійку до візерунка – і «твір» готовий, або механічно поєднує рев паровоза, виття сирени, клацання друкарської машинки і так далі.

Щоб відрізнити погане від хорошого, дуже важливо навчитися аналізувати, порівнювати і розуміти єдність «старого» і «нового» в музичній культурі. Найпростіший спосіб зрозуміти це – слухати музичні твори, щоб відкривати в них традиційні основи в оновленому вигляді, а отже, і нові, які навряд чи знаходять своє коріння в минулому, але обов'язково несуть в собі загальнолюдські гуманістичні цінності.

Курс «Світ музики» вам розібратися в широкому спектрі музичних культур минулого і сьогодення, знання яких, сподіваємося, збагатять ваш внутрішній світ.

Тема 1. Загальна характеристика духовної культури

Що ми маємо на увазі під «духовною музикою»? Це музика релігійного змісту, яку виконують у церкві, тобто музика, що супроводжує богослужіння. Але є й інше розуміння духовності. Кожен справжній витвір мистецтва – це прояв високого духу. І якщо він передає живий вогонь, якщо змушує серце зігріватися любов'ю і незрозумілою радістю, то твір є духовним. Духовність тут розуміється як найвища гармонія, порядок, вища правда і любов. Саме тому фольклор може бути частиною духовної музики, оскільки він несе в собі народну мудрість і відображає історію, побут, бажання і думки. Музичний фольклор включає в себе народні пісні і танці, билини та інструментальні композиції. Ці твори не мають конкретного автора і передаються від одного виконавця до іншого, іноді видозмінюючись і збагачуючись. Духовна музика включає в себе

геніальні твори класичної музики, не тільки композиторів минулого, але й наших сучасників. Про це ми поговоримо пізніше.

На цьому занятті ми зосередимося на духовній музиці, яка цінна не тільки як необхідна частина релігійного ритуалу, але і як загальнолюдська культура, що несе нам своє світло крізь віки. В даний час спостерігається помітне зростання інтересу до православної духовної музики. Це пов'язано з тим, що духовна музика має великий моральний потенціал, вчить співчуттю до людей, любові до ближнього і навколишнього світу, розвиває почуття прекрасного, внутрішньої гармонії, зосередженості, пробуджує справді добрі, світлі почуття.

Неприйняття православного мистецтва протягом відносно тривалого історичного періоду (з 1920-х до 1980-х років) негативно позначилося на розвитку всієї сучасної духовної культури і моральному стані суспільства. Сьогодні, коли ми пожинаємо плоди черствості, моральної жорстокості та раціоналізму, духовна музика приваблює людей усіх професій та віку. Чому? Тому що це не просто красива музика – це наша національна основа, наша духовність і моральність. Почалося відродження величезного пласту української культури, який має багатовіковий період розвитку, починаючи з 988 року, коли в Київській Русі було прийнято християнство.

Православна музика, православний живопис і православна архітектура є найбільшим художнім надбанням усього народу, а не тільки віруючих.

Багато справжніх шедеврів духовної музики створили відомі українські композитори: Дмитро Бортнянський, Максим Березовський, Артем Ведель, Кирило Стеценко, Микола Леонтович та інші митці.

Однак, окрім творів відомих композиторів, збереглися також унікальні твори невідомих композиторів.

Виділимо найхарактерніші риси духовної церковної музики:

- глибоке філософське осмислення (життя і смерть, страждання і терпіння, земне і вічне життя, пізнання істинної радості);
- на відміну від світської музики, духовна музика є частиною богослужіння і виконує в ньому певну функцію;

- в її основі лежать строго канонічні тексти (молитви, псалми);
- церковна музика розкриває зміст Божого Слова;
- православна церковна музика завжди хорова і виконується а cappella (тобто без супроводу);
- православна церковна музика характеризується суворою, чіткою мелодією, рівним і чітким ритмом, посилюючими (мелодичними) акордами. В ній все впорядковано і доречно;
- краса і гармонія церковної музики не визнає лицемірства, фальші, показухи, не допускає крайнощів (наприклад, дисонуючої гармонії, жорсткого ритму). Вираження надмірних емоцій (чи то радості, чи то печалі) вважається таким, що руйнує гармонію душі;
- характерною рисою духовної музики є її чистота і відкритість, її мета – запросити людину до гармонії зі світом, до гармонії її почуттів і думок;
- духовна музика пристосовується до зосередженості, спокою і розуміння внутрішнього «я» людини, вона скеровує почуття і думки.

З появою християнства в Київській Русі церкви стали центрами культури і мистецтва. Зверніть увагу на складові церковного богослужіння: будівля церкви, ікони, фрески, мозаїки, картини, церковне начиння, облачення священнослужителів, таїнства, літургійні тексти і співи. Духовна музика покликана приносити естетичну насолоду і підносити душу віруючого до неба.

Сама будівля храму (церкви) – це особливий будинок, в якому відбувається богослужіння. Його головна відмінність від інших будівель – наявність одного або декількох куполів з хрестом. Над входом в церкву або поруч з нею знаходиться спеціальна вежа, на якій розвішані дзвони. Значення дзвонів важко переоцінити: по-перше, вони збирають людей на богослужіння (благівіст – безперервний дзвін одного дзвону, що означає благу звістку про початок вечірнього богослужіння); по-друге, вони попереджають про небезпеку (набат – частий дзвін одного дзвону); по-третє, ними закінчується урочисте богослужіння

(передзвін – частий дзвін усіх дзвонів); по-четверте, вони сповіщають про сумні події (передзвін – дзвін усіх дзвонів по черзі, а потім і всіх відразу).

Внутрішня будова храму така: притвор – ганок, площадка перед входом до храму; бабінець – перше приміщення храму, де мають стояти ті, хто ще не прийняв віру, ті, хто готується до хрещення, і ті, хто кається, хто винен у своїх вчинках і діях; центральна частина (власне храм) – де стоять віруючі; вівтар – головна східна частина храму, облямована іконостасом, куди можуть заходити лише священнослужителі; іконостас – стіна, на якій розміщені кілька рядів ікон.

У церкві служать священник (він головний) і диякон (помічник священника). Богослужіння – це особлива подія, церемонія, що супроводжується співом прихожан, який створює особливу піднесену атмосферу і додає краси церемонії, під час якої віруючі звертаються до Бога в думках.

Вечірнє богослужіння називається всеношною, а ранкове – літургією. Кілька разів під час богослужіння виконується ектенія (з грецької – «довга, протяжна молитва»), під час якої прихожани багаторазово співають «Господи, помилуй». Існує чотири види ектенії: велика, мала, сугуба (посилена), благальна (прохальна).

У великій ектенії вірні просять здоров'я, благополуччя і миру для всіх людей. Після кожного прохання, яке виголошує диякон, хор співає: «Господи, помилуй». У малих ектеніях менше прохань про прощення. На прохальній літургії хор співає «Даруй, Господи».

Урочисті богослужіння проводяться з нагоди релігійних свят (Різдво, Трійця, Великдень тощо). Крім того, на таких службах співають святкові пісні. Вони закінчуються святковим приспівом з побажанням довгих і здорових років життя. Звідси і походить назва «Многая літа». Наприкінці богослужіння до хору додається дзвін (потрійний дзвін).

Богослужіння має два часові кола, які визначають зміст кожного богослужіння окремо: річне коло і добове коло. Річне коло визначає церковний рік, кожен день якого пов'язаний з певним святом чи святом (наприклад субота – поминання покійних, а також усіх святих, неділя – Воскресіння Ісуса Христа).

Добовий цикл включає в себе всеношну і літургію. Церковний день починається з вечора, адже за легендою світ був створений ввечері. Вечірня складається з 2 частин: Великого Повечір'я та Утрени. Літургія складається з 3 частин: проскомидії – приготування святих дарів до причастя, літургії оглашених – тих, хто ще не прийняв віру, і літургії вірних – тих, хто прийняв хрещення.

Музичні твори, рекомендовані для прослуховування та виконання:

1. Дзвони: благовіст, набат, передзвін;
2. Д. Бортнянський «Многая літа».

Ілюстративний матеріал: репродукції картин і фото із зображенням церков, внутрішнього оздоблення, дзвіниць, співочого хору, портрети композиторів.

Тема 2. Особливості української духовної музики

Надзвичайно важко дати лаконічне визначення українській духовній музиці. Кожен з нас має власне уявлення про те, що означає ця тема. Однак, як зрозуміло з цього твердження, наша духовна музика є українською, а отже, національною. Що ж до духовної музики взагалі, то під нею, звісно, не можна розуміти будь-які ритми чи мелодії. В.О. Сухомлинський висловив це словами: «За допомогою музики у людини пробуджується уявлення про піднесене, величне, прекрасне не тільки в навколишньому світі, а й у ній самій..... Якщо в ранньому дитинстві краса священного твору проникає в серце, якщо дитина відчуває в звуках найбагатші відтінки людських емоцій, вона піднімається на такий культурний рівень, якого не можна досягти ніякими іншими засобами..... Музично-духовне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини».

Духовна музика, таким чином, формує світогляд людини, розвиває її духовність і займає певне історичне місце в розвитку музичного мистецтва.

Напевно, кожен погодиться зі мною, що вся духовна музика, чи то вокальна, чи то вокально-інструментальна, пов'язана з текстами релігійного змісту, адже загальновідомо, що все добре у світі народжується від Бога. Твори

музичного (хорового) мистецтва є невід'ємною частиною богослужіння. Мета духовної музики – одухотворити, пробудити людину, піднести її до Бога. Більшість людей, які ходять до церкви, не є знавцями духовного співу. Однак вони очікують, що церковний спів сколихне їхні серця, торкнеться їхніх душ, підніме їхній молитовний дух. Це зрозуміло, адже, за словами апологета Церкви Тертуліана, «кожна душа за своєю природою є християнською», вона тягнеться до джерела, до Бога, який дав їй душу. Люди шукають у світі прояви духовності і знаходять їх у духовній музиці, адже спів – це не просто музичні «вихиляси», в мелодію вкладається душа композитора, і тому духовна музика завжди залишає слід у душі.

У чому секрет такої сили релігійної та сакральної музики? Відповідь на це питання дає сам церковний спів, який зародився не тут, на землі, а на небі. У Біблії читаємо: «І заспівали всі ранкові зорі разом, і всі сини Божі підняли крик» (Йова 38:7). Це означає, що першу пісню хвали Богів заспівали нематеріальні небесні сили, які складають невидимий, духовний світ, створений Богом раніше видимого, матеріального (відчутного) світу. Початок духовного світу взагалі, лежить поза земною історією, поза видимим світом.

Саме тому людина не тільки радіє, коли слухає музику, але й піднімається над матеріальним світом і думає про світ духовний. Про це влучно пише святий Григорій Ніський: «Музика є не що інше, як заклик до благородного способу життя, який наставляє тих, хто займається духовною музикою, не допускати в своїх почуттях нічого немuzичного або мовчазного, не напружувати струни свого життя так, щоб вони порвалися від непотрібного напруження, але і не розслабляти їх так, щоб порушити міру насолоди, бо якщо душа розслаблена таким станом, то вона стає глухою і втрачає свою звучність. Музика взагалі вчить нас напружувати і не послаблювати струни в належний час, а також дбати про те, щоб наш спосіб життя постійно підтримував належну мелодію і ритм, уникаючи як надмірного розслаблення, так і надмірного збудження».

Напевно, всі погодяться, що справжня духовна музика з'явилася на Русі лише з приходом християнства. Її прийняття нашими предками надовго визначило новітній розвиток українського хорового та музичного мистецтва. У XIX-XVIII століттях професійна композиція була пов'язана насамперед із церковною традицією.

Особливістю розвитку української музики є те, що вона пройшла велику еволюцію, зберігаючи протягом століть одні й ті ж канони, не змінюючи тексту. Цей шлях прикрашають імена видатних композиторів – Миколи Дилецького, Максима Березовського, Артемія Веделя, Дмитра Бортнянського, Миколи Леонтовича, Кирила Стеценка, Олександра Кошиця та багатьох інших. Кожен з них залишив свій неповторний слід на цьому шляху, хоча всі вони йшли в одному напрямку, керуючись вірою (канонами православного мистецтва). Кожен з цих композиторів з дитинства спочатку слухав хор, коли ходив до церкви, а потім відвідував хорові виступи, і відповідно створював все нові і нові речі, тобто спочатку слухав те, що подобалося слухачам, що зворушувало їхні душі, а потім переосмислював те, що вони переживали, тощо. Прикладом цього є творчість Артемія Лук'яновича Веделя. Уся його творчість була присвячена виключно духовній музиці. Будучи надзвичайно чуйною, доброю і чесною людиною, він утверджував високий етичний ідеал любові до ближнього як у повсякденному житті, так і у своїй творчості. На жаль, відстоювання ідеалів добра і справедливості в будь-яку епоху вимагає жертв, адже зло завжди агресивне і навіть тягне людей до влади. А якщо не хочеться влади, не хочеться слави – тоді приходить помста. Це зіткнення світів знайшло відображення не лише в його творчості, а й у житті. Артемій Ведель закінчив своє життя в психіатричній лікарні. Вдумайтеся: людина, яка зцілювала душі, пробуджувала їх від сну, сама була звинувачена в душевній невірноваженості.

Ця непослідовність стає закономірністю майже скрізь у духовній музиці. Адже жоден з цих композиторів не мав слави за життя, вони її не шукали – вони творили, щоб задовольнити свої духовні потреби. І написані ними твори,

що йшли від серця, мали неймовірну силу проникати у внутрішній світ слухача і залишати в ньому незгладимий слід.

Музичні твори, рекомендовані для прослуховування та виконання:

1. М. Березовський. *Тебе, Бога, хвалим, C-dur, N2;*
2. М. Вериківський. *Хвалить ім'я Господнє;*
3. М. Вериківський. *Великодньої утрени.*
4. А. Ведель. *Хоровий концерт.*

Ілюстративний матеріал: портрети композиторів.

Тема 3. Духовна музика у творчості західних композиторів

У Середньовіччі Західна Європа належала до римо-католицької релігії. Кожна громада мала власну церкву. Ці церкви були згруповані в області, які називалися єпархіями. Кожною єпархією керував єпископ. Головна церква єпархії – кафедральний собор (у ньому знаходиться престол для єпископа).

Собори зазвичай будували у формі хреста. Найдовша частина храму – нава, де збираються ті, хто молиться. Його перетинає трансепт. На «вершині» хреста знаходиться вівтар і місце для хору. Над хрестовою вежею височіють куполи.

Собори були побудовані майже у всіх архітектурних стилях. Однак більшість з них побудовані у візантійському, романському, готичному або ренесансному стилях. Найвідоміші собори, такі як Нотр-Дам де Парі, були побудовані в готичному стилі в 12-13 століттях. Найбільший готичний собор у світі, собор Святого Іоанна Богослова, був побудований в Нью-Йорку на рубежі 19 століття.

У католицькому обряді богослужіння проводяться латинською мовою у супроводі органу та інших музичних інструментів, що значно відрізняє західноєвропейську музику від вітчизняної духовної музики. Слід зазначити, що західноєвропейська музика є не тільки сакральною, але й світською. Вона поєднує в собі вокальні та інструментальні елементи. Ще однією характерною рисою є різноманітність культурних традицій (єврейська, єгипетсько-палестинська та пізньюантична).

Серед найважливіших творів західноєвропейської духовної музики – твори Й. С. Баха, Й. Гайдна Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Ліста, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Мендельсона, Й. Пахельбеля, Д. Перголезі, Й. Брамса, О. Лассо, Палестрини та інших авторів.

Однією з основних форм католицького співу є піснеспів, який у Католицькій Церкві є одноголосним, а в Протестантській – багатоголосним. Для піснеспіву характерний повільний «статичний» ритм, певний «божественний» характер і суворе дотримання літургійного тексту.

Слухання:

1. *Моцарт (Католицький хорал) № 9 «Hostias».*
2. *Хорал зі «Страстей за Іоанном» Й. С. Баха. Протестантський хорал № 27.*

Хорал, як особливий вид музичного мислення характеризується своєю просторовістю, зв'язком з архітектурою, живописом і поезією. Особливістю хоралу є введення імітації, як аналогії перспективи в живописі та «потойбічна» спрямованість звуку.

Основним обрядом католицької церкви є меса, яка, як і православна літургія, містить значну кількість музичних епізодів. Вона складається з ординарія (той самий текст кожного дня) і пропрію (текст змінюється залежно від свята).

Прообразом меси є Таємна вечеря (остання трапеза Ісуса Христа і 12 апостолів напередодні Великої п'ятниці, дня смерті Христа). Під час цієї вечері Христос пророкував, що один з учнів (Юда) зрадить його, а інший (Петро) тричі відречеться від нього.

Протестантська (хорова) меса заснована на німецьких гімнах, а католицька – на латинських текстах.

У месі суворо дотримується порядок частин: Kyrie – Господи, помилуй; Gloria – Слава; Credo – Вірую; Sanctus і Benedictus – Святий і Благословенний; Agnus Dei – Агнець Божий. Існує коротка меса (у скороченому, стислому вигляді) та урочиста меса (у розгорнутому вигляді).

Служба в протестантській церкві проводиться рідною мовою парафіян, наприклад, німецькою, у супроводі органу та інших музичних інструментів.

(Прослуховування меси Й. С. Баха)

До видів панахид відносяться:

Реквієм – заупокійна, поминальна меса. Зазвичай виконується хором і солістами у супроводі органу або оркестру. Найвідоміші реквієми В.А. Моцарта, Дж. Верді та Г. Берліоза.

(Слухання реквієму В.А. Моцарта (№ 7 "Lacrimosa"), розповідь педагога)

«Страсті» – найдовший та найурочистіший фрагмент меси, який виконується хором, солістами, оркестром і органом. В основі «Страстей» лежить історія страстей і смерті Ісуса Христа. Найвідомішими є «Страсті за Іоанном» та «Страсті за Матвієм» Й. С. Баха.

(Прослуховування – уривок)

Музичний матеріал:

1. В.А.Моцарт. Хорал «Реквієм»;
2. Й.С.Бах. Хорал «Страсті за Іоанном»;
3. В.А.Моцарт. «Реквієм»;
4. Й.С.Бах. «Страсті за Матвієм»;
5. Й.С.Бах. «Меса сі мінор № 1» (фрагмент);
6. Д.Перголезі. «Stabat mater» (фрагмент № 1);
7. Ф.Ліст. «Ave Maria»;
8. Дж.Верді. «Реквієм» (фрагмент).

Ілюстрації:

Репродукції з картин Леонардо да Вінчі «Таємна вечеря»; Джотто «Поцілунок Юди»; П.Веронезе «Голгофа»; Джотто «Оплакування Христа».

Домашнє завдання – написати твір-роздум з теми «Духовна музика в житті людини».

Розділ II. Музична культура епохи Просвітництва

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури XVIII століття

Вісімнадцяте століття увійшло в історію культури як епоха Просвітництва. Широкий ідейний рух, що отримав таку назву, був викликаний до життя зростанням суспільної свідомості економічно наймогутнішого класу – буржуазії. Цей рух охопив усі європейські країни. Молода буржуазія, борючись проти привілейованих станів – дворянства і духовенства, створювала власну ідеологію. Ціла плеяда мислителів присвятила себе вирішенню складних питань про устрій людського суспільства, поясненню самої природи людини, її здібностей і прав. Нові ідеї були представлені у філософських трактатах, політичних памфлетах, художніх творах і працях з естетики.

Просвітники нещадно критикували всі феодальні порядки, державні та церковні інститути. В основі їхньої ідеології лежала ідея природної рівності людей. Просвітництво аж ніяк не було єдиним, монолітним рухом. Існували різні ідеологічні погляди. У різних країнах Просвітництво мало специфічні риси, але здебільшого воно було солідарним. Свою діяльність вони розглядали не як вузько національну, а як загальнолюдську.

До загальних характеристик просвітницького руху можна віднести, наприклад, такі:

- утвердження культу розуму;
- протиставлення розуму і пристрасті, вимога підпорядкувати емоції обов'язку;
- віра в торжество свободи, рівності і братерства всіх людей.

Головним завданням Просвітництва було виховання громадян.

Основними творчими методами мистецтва 18 століття були просвітницький реалізм і класицизм. Пропоную роздивитись найсуттєвіші особливості руху Просвітництва.

В Англії він почав розвиватися раніше, ніж в інших країнах. Англійські письменники-просвітителі (С. Річардсон, Г. Філдінг, Т. Дж. Смоллетт, Дж. Свіфт, В. Хогарт) оспівували творчу працю, підприємливість та енергію. Їхнім героєм була «природна людина», не зв'язана соціальними забобонами. Природа наділила «природну людину» талантом і унікальною життєвою силою, яка

дозволяє їй виходити переможцем з найскладніших ситуацій. Таким є Робінзон Крузо Д. Дефо, який уособлює найкращі якості сучасної людини.

Французький просвітницький рух ідеологічно підготував революцію. Просвітницьке мистецтво стало учасником боротьби в істинному сенсі цього слова, і це визначило його якості: чітку соціальну спрямованість, сміливість у вирішенні громадянських питань і у відстоюванні нових суспільних ідеалів. Франція створила ціле сузір'я талантів, які зробили її знаменитою і гордою: Вольтер, Монтеск'є, Дідро, Руссо, Гольбах, Даламбер, Бомарше, Ж. Л. Давид, К. В. Глюк та інші.

Німеччина відіграла надзвичайно важливу роль у розвитку ідей Просвітництва. Економічно відстала, політично пригноблена і розділена (країна складалася з багатьох карликових держав, якими правили деспотичні князі), Німеччина була далека від буржуазних перетворень. Феодальні відносини там здавалися непорушними і визначали весь уклад життя. Німецька буржуазія була не тільки економічно слабкою, але й духовно незрілою. Приниженість, дух вірнопідданства і страх перед новим – ці риси визначали психологію німецької буржуазії. Тим важливішою була робота великого німецького Просвітництва. Звернемо увагу на найвидатніших представників передової думки: Г. Е. Лессінга (письменника, драматурга, теоретика мистецтва), Л. Шредера (актора і режисера), І. Г. Гердера (поета і перекладача), І. В. Гете, Ф. Шиллера.

Музичне мистецтво Німеччини не залишилося осторонь цього складного часу духовних пошуків. Проблеми театру, наприклад, які хвилювали німецьких письменників, були актуальними і для музикантів. Створення національної німецької опери було одним з найнагальніших завдань. Драматургічна теорія, розроблена Лессінгом, і популяризація спадщини Шекспіра дали дивовижні результати в операх В. А. Моцарта. Прагнення до емансипації, «природність» вираження, дивна бунтарська тональність, несподівані емоційні переходи і прагнення до кращого – характерні риси музики німецьких композиторів Моцарта, Гайдна і Шуберта.

Музика виражала те, що було найважливішим у просвітницькому світогляді: великий оптимізм, віру в кінцеву раціональність і гармонію буття. Музика втілювала почуття і думки людей того часу в художні форми, найвищими, найдосконалішими зразками яких є твори Глюка, Гайдна, Моцарта та інших.

Музичний матеріал:

К. Глюк опера «Орфей» (фрагменти);

Й. Гайдн симфонія № 104 Ре-мажор (фрагменти);

В. Моцарт опера «Весілля Фігаро» (фрагменти);

В. Моцарт опера «Дон-Жуан» (фрагменти).

Ілюстрації:

Ж.А.Гудон «Вольтер» – репродукція скульптури, Давид «Клятва Гораційів», «Смерть Марата».

Тема 2. Ідеї Просвітництва у музиці зарубіжних композиторів

Великі ідеї Просвітництва: оптимізм, переконаність у кінцевій розумності та гармонійності – найсильніше відбилися у творчості геніальних композиторів: Глюка, Гайдна, Моцарта.

Крістоф Віллібальд Глюк (1714-1787) – видатний німецький композитор, диригент. Він вийшов із трудової селянської сім'ї, що дала йому міцне життєве підґрунтя. Глюк грав на органі, клавирі, скрипці, віолончелі – своєму улюбленому інструменті. Його життя і творча діяльність відбувалися переважно у двох містах – спочатку у Відні, потім у Парижі. У Відні відбулася прем'єра опери «Орфей», з якої почалася оперна реформа. Написана на сюжет античного міфу, сувора, далека від зовнішньої барвистості, вокальної віртуозності, опера несла в собі іншу етнічну красу, розкривала велич людського духу, людського подвигу.

Слухання: К. Глюк. «Орфей» (фрагмент)

Із численних (понад 100) опер Глюка пізні реформаторські опери «Альцеста», «Арміда», «Іфігенія в Тавриді» стали подією не тільки музичною, а й суспільною. Створений Глюком новий оперний театр став справжнім

володарем дум усіх передових представників французького суспільства. Його популярність з кожним роком зростала, сфера впливу розширювалася. Навколо Глюка складалася оперна школа, яка з новою силою заявила про себе в роки французької революції. У своїй реформаторській діяльності Глюк виходив з уявлень про оперу як про мистецтво глибоко змістовне, покликане чинити моральний вплив на людину. Своє завдання реформатора він бачив у піднесенні ролі драми. Глюк прагнув позбавити оперну драму штучності, порожніх, квітчастих описів, зробив її суворою і простою. Опера Глюка втілює сильні пристрасті, містить цікаву сценічну дію, утверджує високий етичний ідеал.

Йозеф Гайдн (1732-1809) – один з найсміливіших і найнезалежніших геніїв. Жоден авторитет не мав над ним ані найменшої влади – лише жива музика. Світ його музики набагато багатший, ніж можна собі уявити за деякими найпопулярнішими творами. Гайдн міг бути нестримним у радощах і драматичним, палко пристрасним і простодушним, мудрим і безтурботним. У його музиці прекрасно співіснують людяність і поетична велич, блискуча дотепність і працездатність, імпульсивність.

Гайдн прожив довге життя. Його творчий розвиток був повільним, але неухильним. Гайдн вступив у період творчої зрілості, коли йому було вже 50 років. Пік його творчості припав на період між 60 і 70 роками. При цьому композитор зберіг рідкісну молодість духу і завидну спритність.

Щоб оцінити інтенсивність творчості Гайдна, необхідно уявити собі його життєвий шлях. Обійнявши посаду керівника музичної капели угорського князя Естергазі, композитор підписав контракт, який наклав на нього низку зобов'язань. Гайдн мав наглядати за виконанням музики в палаці та церкві, навчати артистів, особливо співаків, підтримувати дисципліну та порядок у капелі, відповідати за збереження інструментів та нот. Крім того, музикант мав двічі на день з'являтися до князя для отримання замовлень і, передусім, складати музику, будь-яку музику, на прохання князя. Маєток Естергазі постійно відвідували численні гості, часто найвідоміші. Під час вечірок і святкувань, які не припинялися тижнями, а іноді й місяцями, завжди звучала музика – вона

займала одне з почесних місць. Все це збільшувало не тільки навантаження, але й відповідальність, яка лягала на капельмейстера. За таких обставин кількість музики, яку створив Гайдн, здається просто неймовірною. Тільки надзвичайна інтенсивність його творчої праці могла дати такі чудові результати: адже це 104 симфонії, понад 30 опер, 2 ораторії («Створення світу» і «Пори року»), 83 струнні квартети, 52 фортепіанні сонати, безліч інструментальних творів і пісень. Вершиною його творчості стало створення 12 «Лондонських» симфоній.

Реформація симфонії та роль композитора у формуванні складу симфонічного оркестру мали величезне історичне значення і утвердили Гайдна як «батька симфонії». Якби не Гайдн, не було б ні Моцарта, ні Бетховена.

Слухання: Й. Гайдн. Симфонія №45 «Прощальна» (фрагмент)

Вольфганг Амадей Моцарт (1756-1791). Ім'я Моцарта стало синонімом музичної стихії. Навколо фактів життя і творчості композитора вирости легенди. Поети, письменники та режисери зверталися до його образу, а багато літературних і драматичних творів були натхненні його музикою. Кожна епоха намагалася заглибитися в суть творчості Моцарта.

У чотири роки Вольфганг вже грав на клавесині та скрипці, у шість років почав складати музику, а в сім років виконував імпровізації та успішно змагався з відомими музикантами на клавесині, скрипці та органі. У віці 14 років Моцарт став відомим композитором, чії опери виконувалися в Міланському театрі. У 15 років його обрали членом музичних академій Болоньї та Верони. До 18 років написав понад 30 симфоній, 13 квартетів, 14 сонат та інші твори. Звільнившись від служби деспотичному правителю, Моцарт оселився у Відні. Тут почався розквіт його творчості. Його найкращі опери були написані у віденський період.

«Весілля Фігаро», «Дон Жуан», «Чарівна флейта», найвідоміші симфонії, фортепіанні концерти, сонати, струнні квартети, квінтети та знаменитий Реквієм.

Безмежність буття, таємниця життя і смерті, нерозв'язані психологічні проблеми і моральні конфлікти, піднесеність бажань і поезія почуттів живуть у музиці Моцарта поряд з безпосередньою радістю, простотою повсякденності,

відчуттям краси, веселощами і сміхом. Але не тільки поряд – в музиці поєднуються протиріччя і суперечності.

Опери Моцарта – видатні зразки музики і театру. У них композитор реформував оперний жанр і став основоположником класичної австрійської опери.

Слухання: В. Моцарт. Опера «Дон Жуан» (фрагмент)

Прямих слідів продовження Моцарта в музиці немає і бути не може, але без його досягнень в окремих жанрах неможливо уявити подальший музичний розвиток. Шумана і Шопена, Гріга і Равеля – композиторів різних епох і національних шкіл – об'єднує захоплення Моцартом. Кожен з цих композиторів чогось навчився, увійшовши у світ моцартівської музики, зрозумів секрет її досконалості. У свідомості всіх поколінь Моцарт залишився уособленням свого часу, самої музики і необмежених можливостей людського генія.

Музичний матеріал: твори Глюка, Гайдна, Моцарта (за вибором викладача).

Ілюстрації: портрети Глюка, Гайдна, Моцарта.

Тема 3. Українська музика в епоху Бароко

Епоха бароко в Україні була періодом становлення української козацької держави та розквіту українського мистецтва – музики, літератури та архітектури. Це також епоха спустошливих воєн, які врешті-решт призвели до розпаду козацької України та перетворення її на провінцію Російської імперії. Драматичний дух епохи бароко – дух великих духовних прагнень і водночас усвідомлення ілюзорності та марності всіх земних здобутків – якнайкраще відповідав реаліям тогочасної бурхливої історії України. І якщо в Західній Європі бароко тривало лише кілька десятиліть, то в Україні воно тривало майже двісті років – у 17-18 століттях – і справило вирішальний вплив на формування сучасної української ідентичності.

У сфері професійної музичної культури церковний хоровий спів і сьогодні відіграє центральну роль. Однак і тут відбулися значні зміни – після століть

панування медитативної монодії бароко здійснило революцію і подарувало світові розкішне багатоголосся. Партесний хоровий спів, що розвинувся в самобутню українську традицію (монофонічний концертний партес), приніс не стільки молитовно-медитативний, скільки естетичний аспект: філігранне і висококваліфіковане багатоголосся з 8, 12, 16, а інколи і 24 голосових партій у пишному хоровому виконанні.

Партесний спів – різновид багатоголосого (зазвичай чотиричастинного) хорового співу а *capella*, що виконується окремими голосами – партіями. Тогочасні диригенти мали не лише самі співати твір під час виконання, але й знати всі партії напам'ять, оскільки партитур просто не існувало. Оскільки в православній літургійній традиції інструменти не використовувалися, хорові концерти стали для українців унікальним жанром, який замінив симфонію.

З кінця 16 століття до нас дійшли рукописні піснеспіви, збірники літургійної музики на всі свята річного циклу, написані київським знам'ям. У цей час в Україні формуються місцеві традиції церковного співу: у богослужіннях використовуються не лише давні візантійські, болгарські, київські та печерські піснеспіви, а й міжгірські, львівські, волинські та інші гімни. Унікальні «музичні артефакти» української духовної музики:

Монодії – одноголосні медитативні пісні без гармонізації;

Ірмос – традиційний український духовний спів; духовні пісні, що співаються під час літургії; перша строфа кожної з дев'яти пісень канону, що оспівують священні події чи особи;

знаменний розспів – система давніх православних релігійних піснеспівів 12-17 століть; назва походить від старослов'янського співочого знаку «знамення»; первісно одноголосний, згодом розвинувся в системі осмогласся; мелодія побудована на рівномірному послідовному русі в межах кварта або квінти; ритм асиметричний, визначається текстом; розрізняють київський, грецький та болгарський розспіви;

канти – тричастинні пісні (на той час – шлягери), популярні в Україні в 16-17 століттях, часто їх складали самі вчителі та студенти семінарій. Під час

канікул вони об'єднувалися в гурти, які мандрували Україною і заробляли гроші, співаючи канти, псалми та прості ігри. Піснеспіви були дуже популярні, поділялися тематично на сакральні та світські (ліричні, сатиричні), тому їх виконували на вуличних концертах і театральних виставах, а також під час церковних богослужінь.

Слухання: Фортель (Український старовинний кант, XVIIст.)

<https://www.youtube.com/watch?v=pwq5MQLKcwQ>

Сотні творів української барокової музики, що дійшли до нас, є анонімними. Згідно з монастирською традицією, вони є свідченням самозречення композиторів «на славу Божу». Однак, наприкінці 17 століття з'являються професійні українські композитори за західним зразком, і їхні імена вже добре відомі – Микола Дилецький, Феофан Прокопович, Максим Березовський, Дмитро Бортнянський та інші.

Епоха бароко в Україні характеризувалася розвитком придворної музики. У цей період активно діяли придворні оркестри та капели великих землевласників.

З 16 століття маємо відомості про українських придворних музикантів – виконавців на лютні та бандурі – при королівських і шляхетських дворах польсько-литовських князівств. У другій половині 17 століття найталановитіших дітей відбирали до оркестрів російського царського двору. Щоб дати українським дітям належну музичну освіту, у 1830-х роках за спеціальним указом царського уряду в Гулкові було відкрито школу співу та інструментальної музики (там навчали скрипалів, сопілкарів та капельмейстерів). Десять найталановитіших дітей зі школи щорічно відправляли до Придворної співочої капели в Санкт-Петербурзі. Ця капела складалася з найкращих співаків імперії і більшість з них були українцями (крім школи в Гулково, їх також набирали в Сіверському Новгороді, Чернігові, Переяславі, Києві, Полтаві, Харкові та Охтирці).

Григорій Сковорода, випускник Київської академії та Співочої капели в Санкт-Петербурзі, викладач Харківського музичного училища, також був свого

часу придворним музикантом. Окрім казок та філософських творів, у його доробку є музика для літургії, пісні «Стоїть явір над горою», «Ой, ти, пташко жовта», «Всякому городу нрав і права», псалми та кантати.

Слухання: Музичні твори Григорія Сковороди

(<https://www.youtube.com/watch?v=oHJ3kuaPaIo>)

Велике значення в епоху українського бароко мало кобзарське мистецтво. Воно тоді трималося на трьох стовпах: сліпі старці, козацькі гусярі та придворні оркестри капельмейстерів.

Сліпі старці та сопілкарі проходили багаторічну професійну підготовку і з кінця 17-го до початку 20-го століття, і часто об'єднувалися в цехи. Такі братства керувалися суворими законами, викладеними у спеціальних книгах. Їх основними статтями були висока християнська мораль, патріотизм, суворі вимоги до техніки гри та репертуару, шанобливе ставлення до інструменту. У цехах існувала сувора ієрархія: на чолі стояв (праведний) священник-майстер, а цехи поділялися на старших, бандуристів, лірників, стихівників і диригентів.

Учні вивчали музичні твори від своїх вчителів (парафіяльних священників) або з книг. «Вустинська книга» та «Кахтирі» слугували збірниками моральних повчань, підручниками для вивчення «лівійського діалекту» - особливої таємної мови кобзарів – та посібниками для опанування мистецтва гри на сопілці. Стати кобзарем можна було, лише склавши іспит в присутності священників та інших митців. Учень повинен був виконати на публіці велику кількість псалмів, плачів і голосінь, а також жартівливих пісень і танців.

На Гетьманщині та Слобожанщині активно діяли цехи кобзарів, а цехова організація сліпих народних майстрів проіснувала до 1920-1930-х років. Важливим осередком мандрівних кобзарів була Почаївська лавра.

Музика на Січі мала особливе значення. Козаків, які втратили зір у бою або в полоні, зараховували до полку музикантів, який у 18 столітті мав власну школу. Її засновники навчали козаків музиці, церковному співу, гри на інструментах полкових оркестрів, а також на волинці, торбані та бандурі. У 1770 році школа була переведена в Орловську область і проіснувала там до зруйнування Січі.

Про січові бандури збереглося багато легенд: кажуть, що вони знеболювали рани та відновлювали сили виснаженим довгими боями козакам. Існує багато прикладів важливої цікавої ролі сліпих кобзарів – людей Божих, для яких, за сучасною традицією, не існувало жодних обмежень. Співаючи думи та пісні, вони передавали важливу інформацію полоненим козакам у ворожому таборі.

Музичний матеріал: українські старовинні канти, музичні твори Г.Сковороди, твори у виконанні бандуристів (за вибором викладача).

Ілюстрації: портрет Г. Сковороди, зображення кобзарів.

Розділ III. Музична культура кінця XVIII – початку XIX століть

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури епохи Романтизму

Мистецтво західноєвропейських країн кінця XVIII – початку XIX століття розвивалося під впливом французької буржуазно-демократичної революції 1789-1794 рр. Підготовка і здійснення революції, події, що послідували за нею: проголошення імперії, реставрація Бурбонів і нова революція 1830 р. – не тільки визначили історичний розвиток Франції, а й знайшли найбезпосередніший відгук у всіх європейських країнах.

Революційні підйоми, активізація народної ініціативи незмінно знаходять пряме або непряме відображення в мистецтві, посилюючи в ньому прогресивні тенденції, риси реалізму.

Уже з кінця XVIII століття в мистецькому житті європейських країн досить чітко простежуються два основні мистецькі напрями: класицизм і реалізм. Нерідко вони переплітаються між собою як у рамках окремих національних шкіл, так і у творчості одного й того ж художника. Такий синтез напрямів можна простежити, наприклад, у творчості Давида, Гойї, Жеріко (художники), Бетховена.

Музика революційних урочистостей вражає монументальністю, простотою, міццю. Мелодика вирізняється «великими контурами». Вона

ґрунтується на акордово-тризвучкових, переважно висхідних звуках і часто містить фанфарні звороти. У музиці не залишилося й сліду від прикрас, слабких закінчень, затримань, притаманних «галантно-чутливому стилю». Ритми масових жанрів енергійні, прості й часто пов'язані з маршовою ходою.

Слухання:

1. *Плейель «Гімн Свободі»;*
2. *Руже де Ліль «Марсельєза» (виконання))*

Після того, як 1794 року, внаслідок термідоріанського перевороту, буржуазія припинила поступальний рух революції, захопила владу і встановила наполеонівську диктатуру, масові жанри почали поступово втрачати свій справді героїчний характер. Потім уся ця музика була забута. Можливо, що серед од і маршів того часу не було жодного твору, який досяг справжніх художніх вершин. У цілому ж музика революційної Франції створила новий закінчений художній стиль, який ознаменував величезний рубіж у розвитку світової музичної творчості.

Вплив революційного стилю на передову музичну культуру наступної епохи був величезним. Монументальність і героїчний характер бетховенських симфоній немислимі поза зв'язком із громадянською музикою Французької революції. Драматизм, почуття «відкритого простору», властиві багатьом творам Берліоза, завдячують тим самим джерелам. У французькій опері наступного покоління зберігаються велика композиція, звукова міць, блискуча маршовість. Подальший розвиток музичних культур європейських країн був зумовлений тим новим розумінням громадянської ролі мистецтва, яке принесла із собою Французька революція.

Композитором, який, з одного боку, завершив класичну епоху в музиці, а з іншого, відкрив дорогу «романтичному століттю», був Л.В.Бетховен. Його творчість посідає місце в одному ряду з мистецтвом таких титанів художньої думки, як Рембрандт, Шекспір. За філософською глибиною, демократичною спрямованістю, сміливістю новаторства Бетховен не має собі рівних у музичному мистецтві Європи минулих століть. У його творчості закарбувалося

велике пробудження народів, тема боротьби і перемоги, прагнення до свободи. «Героїчна», V і IX симфонії, увертюри «Каріолан», «Егмонт», «Леонора», «Патетична соната» і «Апасината» – саме це коло творів майже одразу здобуло композиторові найширше світове визнання.

Слухання: твори Бетховена (на вибір викладача)

Отже, класицизм, що панував у мистецтві епохи Просвітництва, у XIX столітті поступається місцем романтизму. Художники «пасивного» романтизму пов'язані з класом, що минає. Вони шкодують про «добрий старий час», відвертаються від дійсності, йдуть у містику, у вигаданий світ, далекий від життя. До них можна віднести романи Шатобріана, новели Новаліса і Ваккенродера.

Інший напрям романтизму – «дієвий» – відображав розлад із дійсністю по-іншому. Художники цього складу – це бунтарі за духом. До них можна віднести Байрона, Гюго, Шеллі, Гейне, Шумана, Берліоза, Вагнера тощо.

Загалом, романтизм у мистецтві – явище складне і неоднорідне. Кожна з двох основних течій, про які йшлося вище, мала свої різновиди та нюанси. У кожній національній культурі, залежно від суспільно-політичного розвитку країни, її історії та традицій, риси романтизму набували своєрідних форм. Навіть у творчості окремих художників іноді схрещувалися, перепліталися різні, часом суперечливі течії романтизму.

Відзначимо загальні позитивні моменти епохи романтизму:

1. Романтизм збагатив мистецтво безліччю нових тем.
2. Романтизм утвердив високу цінність духовного світу людини.
3. Тонка розробленість лірико-психологічних образів.
4. У музичній творчості панівного значення набуває тема «ліричної сповіді», любовна лірика (романси Шуберта, симфонії Берліоза, драми Вагнера).
5. Підвищений інтерес до вітчизняної культури. (На початку XIX століття з'являються фундаментальні дослідження фольклору,

історії, давньої літератури. Воскрешаються віддані забуттю середньовічні легенди, готичне мистецтво, культура Відродження)

6. Початок розквіту національних музичних шкіл, що спираються на традиції народного мистецтва.

Музичний матеріал:

1. Плейель «Гімн Свободі»;
2. Руже де Ліль «Марсельєза»;
3. Бетховен «Аппасіоната»;
4. Бетховен «Патетична соната»;
5. Бетховен «Героїчна» симфонія;
6. Бетховен V симфонія;

7. Бетховен IX симфонія;
8. Бетховен увертюри «Коріолан», «Егмонт».

Ілюстрації: репродукції картин, скульптур Давида, Гойї, Жеріко та ін., (за вибором учителя).

Тема 2. Романтизм у творчості зарубіжних композиторів

Художнє втілення романтизму знайшло своє відображення у творчості таких композиторів як Л.Бетховен, Ф.Шуберт, Р.Шуман, Р.Вагнер, Дж.Россіні, Ф.Шопен, Ф.Ліст.

Франц Шуберт (1797-1828) – великий австрійський композитор, автор фортепіанних та оркестрових творів, музики для театру, інструментальних ансамблів і найбільше – пісень. Саме вони створили композитору надзвичайну популярність і славу ще за життя. Різні за характером, за настроєм, пісні Шуберта вирізняються щирою довірливістю, надзвичайною чистотою почуттів, мелодійним багатством, яскравою образністю. Серед найвідоміших – «Ave Maria», «Серенада», «Бурхливий потік». Пісенність характерна і для симфоній Шуберта.

Слухання: Ф. Шуберт.

1. *«Ave Maria»*;
2. *«Серенада»*;
3. *«Незакінчена симфонія»*.

Роберт Шуман (1810-1856) – людина великої і світлої душі, мрійник і вигадник – таким постає у своїй музиці композитор-романтик Р.Шуман. Він багато писав про дітей і для дітей: «Альбом для юнацтва», «Дитячі сцени», «Альбом пісень для юнацтва».

Шуман мав дивовижну здатність малювати в музиці портрети людей або казкових героїв, схоплювати одним штрихом найхарактерніше в їхній зовнішності, звичці, настрої. Такий його фінальний цикл «Карнавал». Шуман створив багато творів: 4 симфонії, камерні ансамблі, увертюри (найвдаліша – «Манфред»), концерти, ораторії, опера «Генов'єва».

Слухання: Р.Шуман. «Карнавал» (фрагмент).

Джоаккіно Россіні (1792-1868) – один із найбільших і найпопулярніших композиторів Італії, чий твори й у наш час звучать у найкращих оперних театрах світу. Музика Россіні надзвичайно талановита, життєрадісна і яскрава, сповнена красивими мелодіями, що ніколи не повторюються. Найвідоміші опери: «Танкред», «Італійка в Алжирі», «Севільський цирульник», «Отелло», «Попелюшка», «Сорока-злодійка», «Вільгельм Тель».

Слухання: Дж. Россіні. Фрагменти опер (за вибором педагога).

Фридерик Шопен (1810-1849) – геніальний музикант, який майже все своє творче натхнення присвятив фортепіано. Як далекі етюди Шопена від звичайних творів цього жанру! Скільки в них поезії, пристрасті, темпераменту і образного багатства! Його вальси приваблюють своєю поетичністю і багатством мелодики. І в усіх інших творах Шопена справді невичерпне джерело мелодії. У своїх мазурках, баладах і скерцо він малює то веселі, то сумні картини народного життя. Це романтичні поеми, сповнені драматизму та ліричної ніжності. Сонати Шопена можна віднести до найважливіших творів фортепіанної музики. Роздуми про долю польського народу знайшли відображення в полонезах і прелюдіях.

Слухання: Ф. Шопен. Етюд № 12, Ноктюрн № 6.

Ференц Ліст (1811-1886) – одне з найвідоміших імен в історії музики. Творчість Ліста глибоко національна. Музика пронизана народною мелодикою, яку можна почути в «Угорських рапсодіях», в симфонічній поемі «Угорщина», в творах, присвячених Творчість Ліста настільки ж багатогранна, як і його музична діяльність (композитор, піаніст-віртуоз, диригент, педагог і громадський діяч). Ліст був також популяризатором шедеврів старовинної та сучасної музики (переспіви і транскрипції «Весілля Фігаро» Моцарта, «Ріголетто» Верді, балади «Лісовий цар» Шуберта та ін.).

Слухання: Ф. Ліст. (твори за вибором педагога)

Композитори-романтики кожен галузь музичного мистецтва збагатили новими ідеями, жанрами, формами та виразними прийомами, що відповідають новому змісту їхньої творчості.

Музичний матеріал: твори Шуберта, Шумана, Вагнера, Россіні, Шопена, Ліста (за вибором учителя).

Ілюстрації: портрети композиторів.

Тема 3. Українська музика епохи Романтизму

Романтизм – ідейний напрям у літературі, науці та мистецтві. Романтизм характеризувався ідеалізмом у філософії та поклонінням емоціям, а не розуму, зверненням до народу, захопленням фольклором і народною творчістю, пошуком історичної свідомості та інтенсивним вивченням історичного минулого (історизм), а іноді втечею від навколишньої дійсності в ідеалізоване минуле або омріяне майбутнє чи навіть фантастику. Романтизм призвів до розвитку романтичного світогляду і стилю, а також до появи нових літературних жанрів, таких як балада, лірична пісня, романтична лірика, історичний роман і драма.

Романтизм зі своїми ідеями та настановами, зокрема з акцентом на народності, ролі та значенні нації в літературі та мистецтві, відіграв значну роль у пробудженні та відродженні слов'янських народів, у тому числі й українського.

Український романтизм виник не як реакція на класицизм, який не був дуже помітним в українській літературі, а на існуючі на той час традиції бурлеску

та пародії, і розвивався значною мірою під впливом глибокого вивчення народної творчості, з одного боку, та творчості російських і польських романтиків, з іншого.

В українській музиці вплив романтизму позначився у творчості таких українських композиторів другої половини 19 ст., як С. Гулака-Артемівський, М. Лисенко, В. Матюк, П. Воробкевич, А. Вахнянин та ін., зокрема у їхніх композиціях на слова поетів-романтиків.

Визначне місце в історії української музичної культури зайняли опери «Запорожець за Дунаєм» (1863) С. Гулака-Артемівського, «Різдвяна ніч» (1874), «Утоплена» (1883-84), «Тарас Бульба» (1890) М. Лисенка.

Семен Гулак-Артемівський (1813-1873). Долю Семена Гулака-Артемівського вирішив його прекрасний голос. У 1838 році, коли Гулак-Артемівський навчався в Київській бурсі, його талант помітив Михайло Глінка, який шукав виконавця на роль Руслана в щойно написаній опері, і взяв його з собою до Петербурга. Тут Глінка спочатку сам давав йому уроки співу, а в 1839 році організував кілька концертів на його користь і на виручені гроші відправив його на навчання за кордон. Після відвідин Парижа Гулак-Артемівський вирушив до Італії, де після двох років навчання дебютував у Флорентійській опері (1841).

У 1842 році Гулак-Артемівський повернувся до Санкт-Петербурга, де протягом 22 років, до 1864 року, був солістом імператорської опери, а з 1864 по 1865 рік – солістом Великого театру. Широке визнання як композитор Гулак-Артемівський здобув завдяки опері «Запорожець за Дунаєм» (1862), яка стала українською музичною класикою. Царська цензура заборонила її виконання на сцені протягом 20 років. Вперше її виконав Марко Кропивницький у 1884 році з трупю Михайла Старицького.

Особливе місце у творчій спадщині Гулака-Артемівського займають українські пісні, серед яких «Стоїть явір над водою» (присвячена Тарасу Шевченку, з яким автор дружив з 1838 року), «Не хочу спати», – рапсодія (рапсодія – музичний твір довільної побудови на кілька народних тем) зі збірки

з семи пісень під назвою «Українське весілля». Гулак-Артемівський відвідав Україну у 1843 році для відбору співаків, а також у 1850 році, коли гастролював з італійською оперною трупю.

Слухання: твори С. Гулак-Артемівського.

1. Опера «Запорожець за Дунаєм» (фрагмент).
2. Пісня «Стоїть явір над водою».
3. Пісня «Не хочу спати»
4. Равсодія «Ой на горі та й женці збираються» (фрагмент).

Микола Лисенко (1842 - 1912). Початкову освіту Микола отримав від своєї матері Ольги Єремівни, яка навчила його семи мовам, музиці, танцям і хорошим манерам. У віці десяти років він вступив до приватного чоловічого пансіону в Києві, а потім закінчив Другу гімназію в Харкові, привілейований навчальний заклад, який свого часу відвідували такі видатні вчені, як Ілля Мечников, Олександр Потебня та Микола Сумцов. Під час навчання в пансіоні почав записувати народні пісні. Пізніше успішно виступав на студентських концертах. Вивчав композицію.

У 1859 році Микола Лисенко вступив до Харківського університету. Однак після року навчання його перевели на фізико-математичний факультет університету Святого Вацлава – після скасування кріпацтва батьки переїхали до Києва і не могли оплачувати його навчання в Харкові. Під час навчання в університеті Лисенко був залучений до діяльності Київської громади, брав участь у підготовці «Словаря української мови» Бориса Грінченка, керував студентським хором і був одним з організаторів недільних шкіл для робітників.

У 1867 році Лисенко поїхав до Лейпцига, де два роки навчався в консерваторії, опановував гру на скрипці та органі, а також відвідував лекції з композиції та теорії музики. Тут він опублікував збірку українських народних пісень, яку підготував у Києві. Успішно виступав на європейських сценах.

Після закінчення Лейпцизької консерваторії повернувся до Києва, де з головою поринув у музичне життя та громадську діяльність. Роботу в музичній школі він поєднував зі збиранням та популяризацією народних пісень, якими

зацікавився ще в юності. Крім українських пісень, під час подорожі до Галича та Сербії у 1873 році записав польські, чеські, моравські, сербські та хорватські пісні, які згодом включив у власній обробці до репертуару хорових концертів. Того ж року він познайомився з кобзарем Остапом Вересаєм і поставив його твори.

У 1903 році брав участь у підготовці до відкриття пам'ятника Івану Котляревському в Полтаві. У 1908 році очолив першу легальну українську громадсько-політичну організацію «Київський український клуб» та першу всеукраїнську організацію «Об'єднаний комітет для спорудження пам'ятника Тарасові Шевченку в Києві», засновану в 1906 році, яка збирала кошти від концертів та благодійних внесків з Австралії, Америки, Канади, не кажучи вже про всю Європу. У 1905 році разом з Олександром Косянцем організував Київське музично-співоче товариство «Боян», головою якого був до самої смерті.

У 1903 році, з нагоди 35-річчя творчої діяльності Лисенка, в Києві була виконана його опера «Коляда». Восени 1904 року в Києві в будинку на вулиці Великій Підвальній (нині Ярославів Вал) було відкрито музично-театральну школу. Це був перший в Україні навчальний заклад з українським драматичним відділом, навчанням гри на народних інструментах, зокрема на бандурі, та теорії музики.

Серед випускників школи були композитори Левко Ревуцький та Кирило Стеценко, художники Олексій Ватуля та Борис Романницький, фольклорист Василь Верховцов, хормейстер Олександр Косець та інші. Композитор працював у своїй школі до останніх днів життя.

Помер 6 листопада 1912 року від серцевого нападу по дорозі до школи. Його похорон перетворився на масову патріотичну демонстрацію українців. Протягом п'яти днів у церквах щодня проходили заупокійні служби, і тисячі киян прийшли провести в останню путь улюбленого композитора. Процесію очолював хор, який виконував композиції Лисенка.

Творчий доробок Миколи Лисенка вражає. Він є автором 10 опер на українську тематику (найвідоміші – «Різдвяна ніч», «Утоплена», «Наталка

Полтавка», «Тарас Бульба», «Енеїда»), 120 камерних вокальних творів (найбільше на тексти Тараса Шевченка – 88), 40 хорових творів, серед яких чотири кантати для соло, хору та симфонічного оркестру, симфонічні твори (симфонія, фантазія, увертюра), камерно-інструментальні твори, серед яких 60 фортепіанних п'єс. За своє життя Микола Віталійович записав понад 1 500 українських народних пісень та зробив понад 500 обробок пісень, як для голосу і фортепіано, так і для хору.

Слухання: твори М. Лисенка (за вибором педагога).

Музичний матеріал: Слухання: твори С. Гулак-Артемівського.

1. Опера «Запорожець за Дунаєм» (фрагмент).
2. Пісня «Стоїть явір над водою».
3. Пісня «Не хочу спати».
4. Рапсодія «Ой на горі та й жєнці збираються» (фрагмент). *Ілюстрації: портрети композиторів.*
5. Твори М. Лисенка (за вибором педагога).

Ілюстративний матеріал: портрети композиторів, прижиттєві фотографії М. Лисенка.

Розділ IV. Музична культура кінця XVIII – початку XIX століть

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури епохи Реалізму

Специфіка мистецтва західноєвропейських країн 1830-1850-х років визначалася особливостями їхнього політичного й економічного розвитку та піднесенням національно-визвольних рухів, які особливо посилилися після революції 1848-1849 років. У Європі перемагав капіталізм. Формування національної свідомості людей не могло не відбитися на культурі загалом і на мистецтві зокрема.

Покоління музикантів, письменників і художників, яке з'явилося на початку 1930-х років, розуміло необхідність глибокої і серйозної рефлексії над тим, що відбувається в суспільстві. Воно прийшло на зміну класицизму і романтизму, які домінували в мистецтві кінця 18-го і початку 19-го століть.

На зміну романтизму, який панував у мистецтві кінця 18-го і початку 19-го століть, прийшов реалізм – *мистецтво великої правди*.

Наприклад, суспільство, інтереси якого обмежуються прибутком і відтворенням багатства, дуже непоетичне. Таке суспільство можна зневажати, ненавидіти, але воно існує. Мистецтво не могло більше ігнорувати цей факт.

Художники Жюль Дюпре, Нарсіс Вергілій Діас, Жан Франсуа Мілле, Оноре Дом'є, Гюстав Курбе, музиканти Джузеппе Верді, Бедржих Сметана та Йоганн Штраус – усі вони у своїх творах мали справу з мистецтвом, яке звернулося до правдивого відображення природи та життя. «Реаліст Стендаль взяв слова Дантона епіграфом до свого роману «Червоне і чорне». Реаліст Бальзак зображував людей не такими, якими він хотів би їх бачити, а такими, якими вони є.

Реалісти середини XIX століття прагнули об'єктивно зрозуміти складність і суперечливість навколишнього світу, перед яким романтики часто відчували розгубленість.

Відзначимо основні риси реалізму:

- 1) правдивість деталей;
- 2) типовість характерів
- 3) типовість обставин.

У чому відмінності реалістів від романтиків? Романтики зображували неординарних персонажів у незвичайних обставинах, тоді як реалісти вивчають взаємовідносини між людьми і навколишнім середовищем з майже науковою точністю. Типовий персонаж реалізму – соціальна фігура. Романтики, виступаючи проти зла, зображували його абстрактно. Реалісти ж конкретизують зло, розкривають його соціальний зміст, вбачають зло в матеріальній залежності людини, а також у всьому способі життя (романи Діккенса, Теккерея, Стендаля, Бальзака).

Перемога реалізму в XIX столітті, звичайно, зовсім не просте повернення до художньої манери реалістів-просвітителів XVIII століття. Просвітителі вважали, що перемога людського розуму, просвітництво, культура позбавлять

людство зла, а реалісти ХІХ століття тверезіше, нещадніше й точніше змальовували життя. Незважаючи на те, що героїчні образи, пафос перемог відступають на другий план, все ж таки романтики навчили реалістів тонше, багатше зображати людську особистість. У мистецтві реалізму людина постає у всій складності та суперечливості душевного світу.

Музичний матеріал:

1. Твори Дж.Верді;
2. Твори Б.Сметани;
3. Твори І.Штауса та ін. (за вибором учителя).

Додатковий матеріал: передмова до «Людської комедії» О.Бальзака та ін.

Ілюстрації: репродукції картин О.Дом'є «Повстання», «Праля», «Гітарист», Ж.Мілле «Людина з мотикою», «Збирачі хмизу», Г.Курбе «Дробарники каміння» та ін.

Тема 2. Реалізм у творчості зарубіжних композиторів

Реалістичне мистецтво середини 19 століття, сповнене пристрасті та найглибших людських переживань, знайшло своє втілення у творах таких гігантів музичної думки, як Джузеппе Верді, Бедржих Сметана та Йоганн Штраус.

Весь творчий шлях Д. Верді (1813-1901) є свідченням наполегливої боротьби за нове, реалістичне мистецтво. Композитор присвятив своє життя служінню батьківщині і простому народові. Музика Верді відобразила великі соціальні ідеї сучасного йому суспільства. Не випадково хори його опер «Набукко» і «Богема» співали революційно налаштовані співвітчизники, які боролися за об'єднання і незалежність Італії.

Верді написав 26 опер та багато інших творів. Великим успіхом користувалася «Ломбарді», філософський зміст якої у поєднанні з величними гармоніями і ніжними мелодіями був протестом проти церковних ритуалів і духовенства. Верді відмовився від орнаментики і парадності на користь зображення драматичної правди.

Композитор з ентузіазмом вітав революцію 1848 року. «Слава героям, – писав Верді в одному з листів, – слава Італії, яка є воістину величною в цю хвилину..... настала година нашого визволення! Італія буде вільною, єдиною, республіканською!». У цей час з'явилася опера «Битва при Ленако», яка відповідала ідеям революції.

Незважаючи на історичні сюжети, взяті з минулого, майже всі твори композитора актуальні і сьогодні. Верді приваблювала творчість Байрона, Шиллера, Гюго, Скотта і особливо Шекспіра («Отелло», «Макбет», «Фальстаф»). У центрі уваги композитора – доля простих людей, соціальна нерівність і класові забобони. Музика «Ріголетто» і «Травіати» драматична, яскраво відображає характери і настрої персонажів – простих людей. У цих операх композитор виступає не тільки як реаліст, але і як глибокий психолог.

Якщо говорити про найкращі твори Верді, то не можна не згадати оперу «Аїда». Сюжет опери заснований на реальних подіях з історії Стародавнього Єгипту. Боротьба за свободу і незалежність проти жорстокості і гноблення тісно переплітається зі складними взаєминами героїв, їхніми почуттями і переживаннями.

(Прослуховування уривків з опер «Ріголетто», «Травіата», «Аїда»).

Іншим представником реалістичної школи середини XIX століття став чеський композитор Бедржих Сметана (1824 –1884).

Під впливом революційних подій 1848 р. (повстання в Празі), Сметана створив «Пісню свободи» для хору, «Урочисту увертюру» для симфонічного оркестру, марші. В умовах політичної реакції, подібно до багатьох патріотів, композитор змушений був покинути Батьківщину. Він провів низку років на чужині.

Усе багатство обдарування Сметани розкрилося в операх «Продана наречена», «Далібор» і «Лібуше», що увійшли до золотого фонду чеської музичної класики.

Сюжет комічної опери «Продана наречена» взято з сільського життя. Музика пройнята національними народними наспівами, з великою майстерністю

створено образи люблячих один одного Маженки і Єніка, шахраюватого, хитрого сільського свата Кецала, простака Вашека – сина багатого селянина, намальовані картини народних веселощів, вистави бродячого цирку. Контрасти лірики і гумору, жвавість сценічної дії наповнюють чудовий твір Сметани невичерпною життєрадісністю. «Продана наречена» завоювала величезний успіх, вона є однією з найулюбленіших опер чеського народу.

Драматична опера «Далібор» оповідає про сміливого борця за справедливість – лицаря Далібора, чиє ім'я збереглося в чеських переказах.

Опера «Лібуше» звучить гімном Батьківщині. У ній композитор висловив непохитну віру у світле майбутнє народу.

Крім перерахованих опер Сметана створив цикл симфонічних поем «Моя Батьківщина», «Чеські пісні» для фортепіано, опери «Поцілунок», «Таємниця», «Чортова стіна», в яких знову оживали картини народного життя.

У своїх творах Сметана продовжує найкращі традиції чеського мистецтва, збагачуючи їх новим змістом.

(Слухання фрагментів з опер «Далібор», «Продана наречена»).

Музичний матеріал:

1. Твори Верді;
2. Твори Сметани;
3. Вальси Й.Штрауса (за вибором учителя).

Ілюстрації: портрети композиторів Верді, Сметани, Штрауса.

Тема 3. Українська музика Реалізму

Найяскравішими представниками українського музичного реалізму є Петро Ніщинський та Денис Січинський, у сценічних творах яких змальовані реалістичні картини народного життя.

Петро Ніщинський (1832-1896) – відомий композитор, автор знаменитого хорového твору «Закувала та сива зозуля», педагог, перекладач і поет мав, з одного боку, велику честь, а з іншого – важкий хрест боротьби за українську культуру.

Він народився 21 вересня 1832 року в селі Неменка Київської губернії (сучасна Вінницька область) в сім'ї бідного священика, який невдовзі помер (майбутньому композиторові було тоді лише сім років, а його братові – п'ять). Щоб «випустити дітей у світ», мати продала все і переїхала до Києва, де влаштувалася прачкою і прибиральницею. Однак продовжувала віддавати синів до Київського духовного училища.

Ієромонах Антонін помітив розумного хлопчика з гарним голосом і прийняв його до себе в слуги. Коли в 1850 році його призначили настоятелем польського костелу в Афінах, він взяв вісімнадцятирічного Петра з собою. Завдяки цьому Ніщинський зміг поїхати до Греції, а пізніше, служачи посланцем Антонія, відвідав Італію. У 1852 році Ніщинський вступив на богословський факультет Афінівського університету, але після його закінчення обрав викладацьку, а не церковну кар'єру.

У 1857 році молодий вчитель повернувся до Петербурга і був призначений викладачем грецької мови в духовній семінарії. Після лекцій професора Костомарова він зацікавився українською культурою. Через деякий час він повернувся до Афін, а в 1860 році переїхав до Одеси.

Десятирічний період в Одесі був для композитора одночасно плідним і надзвичайно складним. З одного боку, він п'ять років не міг знайти постійної роботи, перебиваючись випадковими заробітками, сім'я жила в постійних злиднях; з іншого боку, незважаючи на складні обставини, він був надзвичайно активним як філолог (спеціалізувався на грецькому мовознавстві), український громадський діяч і музикант. Особливо значущою подією в його житті стала зустріч з актором і драматургом М. Кропивницьким, який виступав в Одеському народному театрі на початку 1870-х років. Саме для п'єси Кропивницького «Невольник» (за мотивами «Сліпого» Шевченка) він вперше написав свій знаменитий рефрен «Сива зозуля». Ніщинський присвятив Лисенку один зі своїх перших і найкращих творів – пісню про Байду, а згодом підписував деякі свої друковані твори псевдонімом «Петро Байда».

Не маючи змоги продовжувати роботу в Одесі, він переїхав до містечка Ананьїв поблизу Єлизаветграда, де йому вдалося отримати посаду вчителя в державній жіночій гімназії з доволі непоганою платнею. Також його приваблювала перспектива співпраці з театром «Корифей», який базувався в Єлизаветграді. Саме в Ананьєві були написані найкращі твори композитора – солоспіви «Радість», «Нудьга» та прем'єра «Вечорниці», першого акту драми Тараса Шевченка «Назар Стодоля».

Сім років свого життя Ніщинський провів в Анальєві. Це були дуже важкі роки, оскільки українське культурне життя занепадало після зловісного Емського указу, елизаветинський театр припинив своє існування, і єдиною розрадою залишалось мистецтво та переклади. Ніщинський був першим, хто переклав «Одіссею» та «Іліаду» Гомера українською мовою, а «Царя Едіпа» та «Слово о полку Ігоревім» Сократа – грецькою.

У 1882 році він повернувся до Одеси, де згодом став викладачем другої Одеської гімназії. Як талановитий педагог, перекладач, композитор і громадський діяч, він часто «гнівив» чиновників і після перекладу всієї «Одіссеї» (понад 12 000 строф) був переведений на лакейську посаду вчителя стародавніх мов у сусідній Бердянськ. Морально травмований і хворий, він витримав це приниження. Лише через два роки він зміг повернутися до Одеси і прожити там останні роки свого життя.

Перлиною української класики стала музична картина «Вечорниці» Петра Ніщинського, яка є дивертисментом до вистави «Назар Стодоля» Тараса Шевченка. Майже вся музика побудована на матеріалі народних пісень і танців. Центральна її частина — знаменитий чоловічий хор «Закувала та сива зозуля».

Слухання: чоловічий хор «Закувала та сива зозуля» з вистави «Назар Стодоля».

Композитор *Денис Січинський* був популярним за життя, особливо на початку ХХ століття. Він залишився відомим композитором головним чином завдяки численним хорам у Галичі, а також завдяки великим українським співакам, особливо Соломії Крушельницькій.

Денис Січинський народився 2 жовтня 1865 року в селі Ключинці Копичинського повіту (нині Хустянського району). Раннє сирітство унеможливило здобуття ним музичної освіти. На той час це було можливо лише за кордоном – у Відні чи Празі. Січинський здобув освіту в гімназії в Тернополі, а потім, після нетривалого перебування у Львівському університеті, епізодично поглиблював її.

Його життя було складним і трагічним. Доля ніби навмисне нагромадила перед ним гору перешкод, і він, винятково талановитий, мусив боротися з боргами і злиднями, щоб стати музикантом. Д. Січинський був першим композитором у Галичі, який наважився «жити музикою» і занедбав свою кар'єру чиновника. Навіть друзі не розуміли його і дивилися на відчайдушного, бідного та ексцентричного композитора зверхньо.

Позбавлений засобів до існування, Д. Січинський був змушений братися за будь-яку роботу – переписувати ноти, аранжувати популярні твори, керувати хором, військовим оркестром, давати уроки, читати лекції, працювати рахівником, бухгалтером і капеланом у сиротинці. Під час епідемії холери, що спалахнула у 1893 році, він навіть виносив трупи. Коли ми замислюємося над трагізмом життя композитора, стає зрозуміло, чому в його творах так багато смутку, горя і відчаю.

Він прожив своє життя в бідності та злиднях. Останні роки життя провів у пекельній боротьбі зі страшною хворобою – раком горла. У листі до друга він писав: «У вівторок буду постити, бо не матиму ні копійки, (...) а далі, все далі і далі, мучимий хворобою, без ліків, помру або пуцу собі кулю в лоб».

Січинський помер 26 травня 1909 року. Лише після смерті композитора громадськість усвідомила, яку втрату вона понесла. На його могилі в меморіальному парку в Івано-Франківську встановлено пам'ятник-бандура та його ім'ям названо музичне училище. Його ім'ям названі вулиці.

Яких досягнень в українській культурі досягнув Д. Січинський? У 1891 році він став одним із засновників Музичного товариства «Боян». Львівському «Боянові» композитор присвятив два свої головні твори – збірку народних пісень

«Було не рубати зеленого рубати» та кантату «Дніпро реве». У 1894 році Січинський брав участь у створенні Львівського комітету для збирання та видання українських народних пісень.

Коломия, Перемишль, Станіслав та багато інших міст завдячують Січинському своїм мистецьким життям. У Коломиї він заснував співочий гурток Боян у 1887 році. У 1893 році працював у ньому диригентом. У 1895 році очолив хор Боян у Перемишлі, з яким здійснював мистецькі подорожі та сприяв поширенню музичної культури серед населення. Дуже плідним періодом у житті Д. Січинського були 1899-1909 роки, коли він жив у Станіславі. До Бережан він приїжджав лише на кілька місяців (1907-1909), де написав оперу «Роксолана». У Станіславі Д. Січинський працював головним диригентом «Бояна» та викладачем фортепіано у заснованій ним музичній школі. Тоді ж, у 1902 році, він ініціював створення першого музичного товариства в Галичі. На жаль, через брак коштів було видано лише 22 випуски «Музичної бібліотеки».

Січинський творив переважно для вокалу, завдяки хоровій та пісенній традиції української культури. Серед його найвідоміших творів – композиції на тексти Івана Франка і Тараса Шевченка. Д. Січинський першим в українській музиці звернув увагу на філософсько-психологічний зміст поезії. Вибір віршів, здебільшого трагічних, не випадковий: «Один у одного питаєм!», «Минули літа» (Т. Шевченко), «Даремне, пісне», «Непереглядною юрбою» (І. Франко), «Нудьга гнітить» (М. Вороний). Для Д. Січинського ця поезія була не лише знаменням часу, а й віхою власного життя.

Тяжіння до трагічних тем та їх суб'єктивна інтерпретація, поєднання музики і тексту є визначальними для Січинського-романтика. У своїй творчості він зумів відобразити епоху свого часу. На це вказує використання ним великих форм. Серед них – історична опера «Роксолана» та незавершена спроба того ж жанру за мотивами побутової драми Івана Франка «Будка».

Денис Січинський залишив нам прекрасні романтичні пісні «Як почувеш вночі» на слова І. Франка, «Дума про Нечая» на народний текст, «Бабине літо». Ця пісня звучала на заключному концерті Соломії Крушельницької. Це пісня «У гаю,

гаю» (сл. Т.Шевченка), «Не співай мені» (сл. Лесі Українки), «Із сліз моїх» (сл. Г. Гейне). Вони зачаровують своєю неповторною мелодійністю та оригінальністю, щирістю та глибиною емоцій.

Поетеса Костянтина Малицька (Віра Лебедова) написала вірш «Чом, чом, чом, земле моя», а музику створив композитор Д. Січинський. Так народилася пісня, яка розійшлася по всій Україні. Згодом вона стала народною, бо весь народ полюбив її і назвав своєю. Її виконував Дмитро Гнатюк. Ця прекрасна пісня звучить не тільки на Батьківщині, а й у далеких Сполучених Штатах, Канаді та інших країнах, куди доля закинула тисячі наших співвітчизників.

Реалістичними тенденціями, пов'язаними з народними обрядами, характеризується опера Дениса Січинського «Роксолана». Її тема нав'язана народними переказами про сміливу українську дівчину Настю Лісовську, що потрапила в турецько-татарську неволю і полонила своєю вродою і розумом султана. До кращих сторінок опери належать хори. Світлий, граційно-танцювальний хор русалок з прологу (написаний у ритмі баркароли) інтонаційно пов'язаний із весняними народними наспівами.

Слухання: хор русалок з опери «Роксолана».

Ілюстрації: портрети композиторів П. Січинського, Д. Ніщинського.

Розділ V. Музична культура кінця XIX – початку XX століття

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури XIX – початку XX століття

Період 60-90-х років XIX століття – це період формування імперіалізму в провідних країнах Європи. Цей складний період позначився на мистецтві двояко: з одного боку, з'являється декаданс – напрямок, що виражає занепад, нездатність до розвитку, а з іншого боку, – критичний реалізм. Декаденти в Західній Європі і в Україні проповідували «мистецтво заради мистецтва», що виражалось в беззмістовності, гонитві за зовнішньою привабливістю, химерністю, формалізмом. Один із напрямів декадансу – натуралізм – підкреслював суто

зовнішню сторону життя на шкоду змісту. Критичний реалізм – напрям глибоко правдивий за формою і за змістом, що відображає життя у всій його глибині, розкриває нерозв’язні суперечності імперіалізму. Зародившись у середині ХІХ століття, реалізм досягає свого апогею до кінця ХІХ століття, стаючи критичним реалізмом. Цьому сприяли не тільки історичні умови суспільства, а й наукові відкриття в галузі суспільних і природничих наук.

Відзначимо основні риси критичного реалізму:

1. Прагнення в мистецтві до наукового методу пізнання світу;
2. Поєднання у творах художнього і публіцистичного начала;
3. Глибоке вивчення психології героїв.

Критичний реалізм у літературі представлений творчістю таких письменників, як Е.Войнич (Англія), Ш.Костер (Бельгія), Е.Золя (Франція), Б.Прус, Е.Ожешко, М.Конопницька (Польща), Х.Ботев, І.Вазов (Болгарія). Е.Золя висвітлює питання про вплив середовища на людину (історія прачки Жервези в романі «Западня»). Жадібність і авантюризм він описує в романах «Здобич», «Гроші». Але водночас цьому напрямку притаманна і деяка обмеженість. Письменники не бачили з достатньою ясністю, яким шляхом розвивається життя. Тому вони не могли вказати читачам стратегію, яка призвела б до позбавлення від гніту і насильства. Ось чому літературні герої були здебільшого жертвами життя.

Критичний реалізм у живописі представлений творчістю таких живописців, як О.Домьє, Г.Курбе, Ж.Мілле та ін. Художники закликали боротися з гнобленням і деспотизмом, з аморальністю сучасного їм соціального ладу.

Критичний реалізм у музиці представлений творчістю таких композиторів, як Ж.Бізе (Франція), Е.Гріг (Норвегія), А. Дворжак (Чехія).

Музичний матеріал:

1. Ж.Бізе. Опера «Кармен» (фрагменти за вибором учителя)
2. Е. Гріг. Сюїта «Пер Гюнт» (твори за вибором учителя).

Ілюстрації: репродукції картин:

1. О. Домьє «Шахісти»; «Дон Кіхот і Санчо Панса»; «Повернення з ринку» та ін.;
2. Г. Курбе «Хвиля»; «Зустріч» та ін.
3. Ж. Мілле «Пастушка»; «Збирачі колосків» та ін.

Тема 2. Імпресіонізм в музиці зарубіжних композиторів

Художній напрям імпресіонізм (від слова *impression* – враження) зародився в 1890-х роках. Його батьківщиною вважається Франція. Композитори-імпресіоністи – К. Дебюссі, М. Равель, а пізніше Ф. Шмітт, П. Дюкас, А. Руссель – ставили перед собою завдання виразити настрій, особисті відчуття від зустрічі з природою, від спілкування з людьми.

Основоположником імпресіонізму в музиці став Клод Дебюссі (1862-1918), один з найцікавіших композиторів початку 20 століття. Його називали «барвистим майстром мрій» (Р. Ролан). Відкинувши канони академічного мистецтва, Дебюссі проголосив свободу музичної уяви, безмежність звукових пошуків, натхненних яскравим відчуттям життя. Вплив його музики був величезним і справив сильний вплив на подальший розвиток не тільки французької, а й світової музики. Твори Дебюссі, навіть його ранні, сповнені унікального таланту і сповнені новаторства. Окрім інтонацій народних пісень, в них можна почути східні наспіви, що нагадують квіткові візерунки. В оркестровці Дебюссі використовує несподівані контрасти: м'які тони він замінює яскравими, свіжими фарбами. Дебюссі вважають новатором фортепіано. Своїм п'єсам композитор дає програмні назви: «Вітер на рівнині», «Сади під дощем», «Вітрила», «Золоті рибки». (Слухання.)

Дуже цікаві й барвисті образи, втілені в прелюдях: «Кроки на снігу» – образ самотнього мандрівника; «Дівчина з волоссям кольору льону» – ніжний вигляд тендітної дівчини; «Феєрверк» – святкове буяння різнокольорових вогнів.

Слухання: «Дівчина з волоссям кольору льону».

Оркестрові картини Дебюссі ще більш барвисті. Такі, наприклад, ноктюрни «Свята» і «Хмари» (із задумливим мотивом англійського ріжка).

Слухання: «Свята»

У симфонічній прелюдії «До полудня фавна» оркестрові фарби вирізняються надзвичайною тонкістю, музична тканина легка, прозора. Оркестрова сюїта «Іберія» (Іспанія) передає атмосферу іспанської природи, народних сцен. Вершиною симфонічної творчості Дебюссі є симфонія-поема «Море». Перша частина «Море від зорі до полудня» малює картину моря, розбуженого першими променями сонця; друга частина «Ігри хвиль» – радісно-виблискуючий танець; фінал симфонії «Діалог вітру і моря» передає сутичку двох могутніх стихій. Дебюссі написав дитячий балет «Скринька з іграшками», фортепіанну сюїту «Дитячий куточок», квартет, кілька сонат, велику кількість романсів, оперу «Пеллеас і Мелізанда».

Музиці композитора-імпресіоніста Моріса Равеля (1875-1937) властива яскрава образність, чіткість ритму, стрункість форм. Його фортепіанні твори відображають у яскравих барвах життя природи («Гра води», «Сумні птахи», «Нічні метелики», «Човен в океані»).

Слухання «Нічні метелики».

Творчість Равеля пов'язана зі стихією танцю. Ним створено кілька балетів, кожен з яких має неповторний музичний колорит. Балет «Матінка – гуска» втілює казковий світ, балет «Дафніс і Хлоя» написаний на античний сюжет. Музика хореографічної поеми «Вальс» барвіста і вишукана. В опері «Дитя і чари» Равель звертається до поезії дитинства: оживають речі, розмовляють звірі, птахи і дерева.

Вершиною симфонічної музики ХХ століття стало прославлене «Болеро», задумане композитором як народна хореографічна сцена. «Болеро» вирізняється своєрідною побудовою: дві контрастні мелодії іспано-мавританського характеру чергуються на тлі незмінного, підкреслено-чіткого танцювального ритму. Солюючі інструменти весь час змінюються, звучність оркестру нестримно наростає і після сліпучого спалаху обривається енергійно і коротко.

Слухання «Болеро».

Широко популярні й інші твори Равеля: кuartет, тріо, рапсодія для скрипки з оркестром «Циганка», цикл пісень для голосу з оркестром «Дон Кіхот до Дульцинеї» тощо.

Різноманітне, яскраве, глибоке мистецтво музикантів-імпресіоністів – дорогоцінний внесок у світову музичну культуру.

Музичний матеріал:

1. Твори Дебюссі;

2. Твори Равеля.

Ілюстрації: портрети композиторів.

Розділ VI. Музична культура 50-80-х років XX століття

Тема 1. Загальна характеристика музичної культури середини

XX століття

Колись відносно єдина музична культура, що велично протікала в берегах класичної та народної музики, на початку XX століття розпалася, а до середини XX століття остаточно змінилася строкатим розмаїттям видів і жанрів. Одним із найважливіших чинників, що визначають сучасну культуру, є науково-технічний прогрес. Прискорення темпу життя суспільства, інтелектуальна новизна, автоматизація розкрили двері для нескінченного, воістину приголомшливого розмаїття у сфері музики.

У класичній музиці А.Веберна, К.Дебюссі, А.Скрябіна, А.Шнітке, Б.Бартока, П.Хиндемита, А.Шонберга, М.Стравінського та ін. на перший план висунулися пошук нових виразних засобів: символічна виразність; космічність змісту; посилення трагічних мотивів. Таку музику зрозуміти може далеко не кожен, а лише той, хто освоїв класичну спадщину минулого, тому сучасна класична музика стала елітарною, зрозумілою невеликій кількості людей. Закономірна потреба широких мас, здебільшого молоді, у більш доступній музиці призвела до стрімкого поширення так званої масової популярної музики.

Не маючи можливості детально розповідати про всі напрями масової популярної музики, зупинимося на одному найважливішому: рок-музиці.

Уже початок розвитку рок-музики показав, що вона являє собою явище вкрай неоднорідне. У середині 60-х років рок став не стільки мистецтвом, музикою, скільки способом вираження настрою молоді, її ставлення до навколишнього світу. У року молодь знайшла спосіб висловити протест світу дорослих, протест їхньому лицемірству і святенництву. Музичний бік у цьому випадку зводився до мінімуму. Потім рок-музика ніби «подорослішала», підвищилася виконавська майстерність, змінилися і слухачі на тих, хто думає. Група «Бітлз», що стала початком рок-руху, явила собою чудовий приклад такого музичного дорослішання. Члени «Ліверпульської четвірки»: Джон Ленон, Пол Маккартні, Джордж Гаррісон і Рінго Стар, почавши свою діяльність з виконання простих, невибагливих пісень, прийшли до створення більш складних циклів, пов'язаних однією ідеєю, єдиним художнім задумом.

Слухання:

1. *Оркестр «Клубу самотніх сердець сержанта Пеннера»;*
2. *«Монастирська дорога».*

Подальші пошуки музикантів «Бітлз» призводять до творчого використання завоювань інших напрямків минулого і сьогодення, зокрема й класики. Так, тієї самої класики, проти якої вони свого часу так щиро і завзято виступали.

Іншим ансамблем, який значно розширив музичні можливості року і поєднав його стилістику з принципами серйозної академічної музики, є «Пінк Флойд». Такі твори, як «Аммагамма», «Атомне серце матері», «Зворотний бік місяця» – це музично-драматичні картини, що ґрунтуються на сплаві року із симфонією та ораторією.

Музика середини ХХ століття вийшла на якісно нові рівні. Вона стала способом не тільки музичного, а й соціального буття. У ній людина відображає

своє ставлення і до світу прекрасного, і до суспільного життя, і до інших людей. В одних випадках переважає музичний бік, в інших ціннісний і соціальний.

Музичний матеріал: за вибором учителя.

Тема 2. Сучасна зарубіжна рок-опера

Опера і рок. Чи легко уявити можливість такого союзу? Опера – жанр «серйозної», класичної музики, що має чотиривікову історико-культурну традицію. Для опери характерна складна музична драматургія, високий професіоналізм виконавців. Сама манера співу в опері – «поставлений» класичний вокал, що сягає своїм корінням італійського бельканто, – різко далека від притаманної роковій манери співу – «відкритих» звуків із різноманітними вигуками, стогонами, хрипом. Настільки ж далекі між собою симфонічний оркестр і специфічні музичні інструменти року. І все ж союз опери та року відбувся. І це було закономірно. Опера дала можливість рок-музиці вирішувати серйозні теми, використовуючи драматургічні прийоми, і водночас зберегти притаманну рок-музиці яскраву театральну видовищність. А рок-музика, своєю чергою, надала опері новизну і сучасність, відновивши контакти з великим числом слухачів, зокрема з молоддю.

Перша рок-опера виникла 1967 року в Нью-Йорку, написав її Г.Макдермонт, називалася вона «Волосся». Потім пішли інші: «Порятунок» П.Лінка, «Томмі», «Квадрофені» П.Тауншенда. «Годспелл» С.Шуорца, «Останні славні дні Іссаака» Н.Форда тощо. Це був тільки початок, багато в чому перераховані твори нагадували мюзикли, багатьом із них не вистачало наскрізного музичного розвитку.

Перша, по-справжньому повноцінна, рок-опера виникла у 1971 році. Рок-опера «Ісус Христос – суперзірка» композитора Ллойда Веббера і лібретиста Тіма Райса, поставлена на Бродвеї, стала справжньою сенсацією. Незважаючи на побоювання, що розкриття релігійних тем мовою рок-музики може образити віруючу частину слухачів, публіка прийняла оперу із захопленням. Деякі з пісень

згодом навіть стали використовуватися в церквах. В основу твору автори поклали сюжет, узятий з Євангелія, що розповідає про сім останніх днів життя Христа. Драма Ісуса, що йде на тортури і страту в ім'я щастя людей, зрада Юди, зречення улюбленого учня апостола Петра, несправедливий суд римського намісника Пілата, народний натовп, який відвертається від свого кумира, – всі ці події та образи євангельського переказу відображені в опері. Але трактування сюжету гранично осучаснене. Наприклад, Ісус швидше нагадує лідера руху молодих хіпі. Ісус протестує проти несправедливості, бачить свою мету в позбавленні людства від зла. Однак він не позбавлений сумнівів і водночас віри в долю. «Навіщо ви так опираєтеся долі й часу, від яких вам не втекти?» – звертається він до людей.

Ще далі від першоджерела образ Юди. Це мислитель. Він зраджує свого вчителя, але з інших мотивів. Юда вважає, що Ісус, створивши міф про самого себе, відходить від істинних цілей свого вчення: «Ти сам починаєш значити більше, ніж те, чого вчиш», – каже він Христу. У цій суперечці кожен по-своєму правий і не правий одночасно. Тому немає підстав вважати, що Ісус несе в собі тільки позитивне начало, а Юда тільки негативне.

Ще одна сюжетна лінія – це Ісус і натовп. Для натовпу Ісус – Бог, суперзірка, але аж ніяк не реальна людина зі звичайними стражданнями і проблемами. Натовп любить у Христі саме бога, міф і люто вимагає від нього негайно дива. Коли ж натовп не отримує цього, він відвертається і зраджує свого кумира. Лише Марія-Магдалина віддано й безкорисливо любить Ісуса, любить насамперед просту людину, стражденну й самотню. У музичному плані опера написана в стилі рок-музики. Хоча трапляються окремі епізоди, витримані в класичній манері, що нагадують музику Й.С.Баха. Є в опері й відгомони джазової музики. Наприклад, тема царя Ірода – регтайм – несе в собі двояку іронію: з одного боку, цар Ірод насміхається з Ісуса, вимагаючи від нього: «Перетвори мою воду на вино... Пройди по моїй водоймі...», з іншого боку, іронічний сам цар Ірод.

Загалом опера «Ісус Христос – суперзірка» написана в найкращих традиціях музично-психологічної драми. Рок-оперу «Ісус Христос – суперзірка» можна зарахувати до числа найзначніших явищ музичного театру другої половини ХХ століття.

Музичний матеріал: рок-опера Веббера «Ісус Христос – суперзірка» (фрагменти за вибором учителя).

Додаток Д

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Lu Suo. Pedagogical conditions for the development of pupils' musical and aesthetic culture. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №5(39). С. 18–29.
2. Lu Suo. Principles of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №4(38). С. 27–35.
3. Lu Suo. Application of interactive forms and methods in the process of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. №5(33). С. 961–969.

Стаття у закордонному виданні

4. Lu Suo. Musical and aesthetic education: content and essence of basic concepts. *Modern engineering and innovative technologies*. Issue 31 / Part 3. P. 71–75.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Лу Шуо. Місце та роль музичного мистецтва у процесі розвитку музично-естетичної культури школярів в умовах ДМШ. *Стан, проблеми та перспективи розвитку науки, освіти та технологій: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Ізмаїл, 20 лютого 2024 р.)*. Ізмаїл, 2024. С. 26–28.
6. Lu Suo. Structural components of musical and aesthetic culture of school children. *Scientific Collection «InterConf», (190): with the Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation» (February 26-28, 2024; Oslo, Norway)*. Oslo, 2024. P. 51–57.
7. Lu Suo. Special methods of development of musical and aesthetic culture of schoolchildren in the conditions of children's music school. *Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти: збірник тез*

доповідей V міжнародної науково-практичної конференції (Умань, 2024 р.). Умань, 2024. С. 106–111.

Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні положення та висновки дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Суми, 2022-2024 рр.) і були презентовані на наукових конференціях, зокрема, *міжнародних*: «Стан, проблеми та перспективи розвитку науки, освіти та технологій» (Ізмаїл, 2024 р.), «Recent scientific investigation» (Осло, 2024), «Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2024).