

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК: 378.22.091.33-027.22:780.616.432.091](043.3)

ВАН ЛУ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО
СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ
ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

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

_____ Ван Лу

Науковий керівник – Реброва Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2020

АНОТАЦІЯ

Ван Лу. Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2020.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове розв'язання проблеми підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до застосування художньо-світоглядного потенціалу фортепіанної музики з метою формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Актуалізовано проблему формування цілісного світогляду особистості як пріоритету компетентнісної парадигми сучасної освіти України та Китаю. До граней цілісного світогляду особистості належить художній світогляд, що є його різновидом, який сформований завдяки процесу пізнання світу, відображеного у творах мистецтва. Феноменологія художнього світогляду ґрунтується на засадах полікультурності, оскільки створює можливість для мистецького діалогу, а через нього, до діалогу культур та свідомості, ставлень і цінностей.

Доведено, що підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва відповідно до розроблених освітньо-професійних програм і задекларованих компетентностей художньо-світоглядного характеру не враховує застосування важливого резерву – художньо-світоглядного, естетично-виховного потенціалу фортепіанної музики. Виявлено низку суперечностей, а саме: між існуючим науковим тезаурусом світоглядної проблематики та відсутністю осмислення поняття художньо-естетичного світосприйняття в контексті мистецької педагогіки;

між потенціалом фортепіанної музики, окремих її стилів щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості та відсутністю методичного забезпечення його цілеспрямованого використання; між важливістю підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості та відсутністю критеріїв і показників оцінювання їхньої підготовленості застосовувати фортепіанну музику з метою формування зазначеної якості.

Уточнено, що світогляд у науковому дискурсі представлений онтологічною, гносеологічною, праксеологічною та аксіологічною проєкціями. Показано, що цілісний світогляд як складне системне утворення особистості містить у собі художню складову. Вона є результатом пізнання буття, навколишнього середовища й місця людини в ньому через твори мистецтва. Це зумовлює процес формування естетичного ставлення особистості до світу, оскільки мистецтво кристалізує увагу на окремих аспектах життєвих явищ, складних відносин людини та суспільства, надаючи останнім художньо-естетичного забарвлення.

Показано, що одним з атрибутів світогляду, який зумовлює його змістовність та якість процесів пізнання, осмислення, дієвості й оцінного ставлення особистості до буття та дійсності, є світосприйняття. Естетичне світосприйняття особистості ґрунтується на природній здатності людини відчувати гармонію з довкіллям і всесвітом. Зазначене актуалізує роль мистецтва та мистецької освіти у формуванні художньо-естетичного світосприйняття особистості. Основою означеного процесу вважаємо екстраполяцію відрефлексованого особистістю художньо-естетичного смислу твору на сприйняття життєвих реалій, що зумовлює якість художньо-естетичного *світосприйняття*.

Визначено сутність художньо-естетичного світосприйняття, що є процесом і результатом сприйняття творів мистецтва крізь призму відображення в них філософського осмислення буття та взаємовідносин людини, природи, суспільства специфічними засобами, художніми образами, символами, відповідними певним естетичним принципам епохи та стилю. Розкрито сутність поняття «художньо-естетичне світосприйняття особистості» як її здатності до цілісного художньо-

образного, естетико-поетичного відчуття гармонії, краси доквілля та людських відносин, зображених у творах мистецтва, що переноситься нею на ціннісно-сміслові сприйняття дійсності та власну художньо-творчу діяльність.

Актуалізовано проблему підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Означену підготовленість визначено як фахову якість, що забезпечує здатність цілеспрямовано й методично кваліфіковано застосовувати художньо-світоглядний потенціал музичного мистецтва, який об'єктивується через його семіотично-контекстуальний, образно-смісловий та асоціативно-дескриптувальний ресурси. Доведено, що підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості складається зі світоглядного, перцептивного, інтерпретаційного та інноваційного компонентів. Цілісності означеній структурі надають домінуючі елементи перцептивного та інтерпретаційного компонентів: вони впливають на елементи світоглядного компоненту, зокрема на художньо-педагогічні переконання, що стимулює пошук педагогічних інновацій щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Обґрунтовано методологію методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Відповідно до обраних наукових підходів (гносеологічного, полікультурного, герменевтичного та інноваційного) розроблено методичні принципи: співвіднесення гносеологічного та аксіологічного аспектів пізнавального процесу; застосування художньо-світоглядного потенціалу полівекторності (етнічної, культурологічної, стилістичної, субкультурної) музичного репертуару; семіологічного супроводу освітнього процесу; агоністики як педагогічного ресурсу організації творчої діяльності з художньо-світоглядним контентом. Основу методики склали педагогічні умови: стимулювання осмисленого ставлення майбутніх магістрів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів; цілеспрямоване дескриптування художньо-світоглядного контексту образів фортепіанних творів;

актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчо-виконавської інтерпретації фортепіанних творів майбутніми магістрами музичного мистецтва; залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації та участі в полікультурно-інтерактивних формах музично-освітнього процесу. Представлено групи методів, що реалізують розроблені педагогічні умови: евристично-творчі; змістово-диспозиційні; інтерпретаційно-семантичні; організаційно-проектувальні.

Змістовим ресурсом методики визначено фортепіанну музику, яка володіє особливим світоглядним потенціалом. У дослідженні цей феномен інтерпретовано як відбиття смислових світоглядних аспектів буття, втілених у музичний текст закодованими художньо-естетичними засобами музичної виразності фортепіанного мистецтва (створення й виконавства), що об'єктивує художньо-світоглядні уявлення піаніста в процесі роботи над інтерпретацією фортепіанного твору.

Розроблено критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Критерії обиралися відповідно до оцінювання кожного компоненту досліджуваного феномену. Так, світоглядний компонент оцінювався за допомогою світоглядно-інтенціонального критерію, його показники: міра естетично-вибіркового ставлення магістрантів до навколишнього світу, ступінь вмотивованості на сприйняття світоглядного контексту мистецтва; перцептивний компонент оцінювався емоційно-когнітивним критерієм, його показники: міра гармонійності емоційного та раціонального сприйняття явищ, ступінь художньо-семіотичної обізнаності магістрантів у специфіці стилістичних напрямів мистецтва; інтерпретаційний компонент оцінювався за допомогою методично-зорієнтованого критерію, його показники: рівень орієнтації магістрантів у методах формування художньо-естетичного світосприйняття, адекватність добору музичного та художньо-ілюстративного матеріалу; інноваційний компонент оцінювався за допомогою творчо-діяльнісного критерію, його показники: ступінь сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття, спроможність магістрантів

до педагогічно-творчого впровадження інноваційних форм музично-освітнього процесу.

Оскільки світосприйняття є ментально зумовленим феноменом, діагностика рівня підготовленості до його формування передбачала поділ досліджуваних на китайських та українських магістрантів. Діагностика підготовленості майбутніх магістрантів до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості показала такі результати: в магістрантів-українців високий «ініціативний» рівень визначено у 12,5% респондентів, достатній «компетентнісний» – у 37,5%, середній «унормований» – у 37,5%, низький «невідрефлексований» – у 12,5%. У групі магістрантів-китайців було виявлено близькі, але дещо гірші результати, зокрема: високий рівень було діагностовано в 12,5%, достатній – у 25%, середній 31,25%, низький – у 31,25%. Загальний рівень у обох групах виявився середнім.

Утілення та експериментальна перевірка авторської методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики здійснювалася впродовж чотирьох етапів формувального експерименту, а саме: світоглядно-орієнтаційного, художньо-комунікативного, творчо-інтерпретаційного та проєктно-євентивного етапів. Поетапно запроваджувалися розроблені педагогічні умови, групи методів, здійснювалися порівняльні розрахунки. Встановлено значене зростання досліджуваного феномену в групі магістрантів-українців (високий рівень 62,50%, достатній 31,25%, середній 6,25%) та в групі магістрантів-китайців (високий рівень 75%, достатній 18,75%, середній 6,25%).

Ключові слова: художній світогляд, світосприйняття, художньо-естетичне світосприйняття особистості, фахова підготовка, світоглядний потенціал фортепіанної музики, підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ван, Лу. (2017). Феномен художньо-естетичного світосприйняття та його особливості на сучасному етапі соціокультурного розвитку суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22 (2), 7–13. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017_22%282%29__4
2. Ван, Лу. (2018). Компонентна структура феномену художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проєкції майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2, 68–79. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_8
3. Ван, Лу. (2018). Педагогический потенциал музыки в формировании художественно-эстетического мировосприятия личности учителя. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 163, 179–184. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_163_40
4. Ван, Лу. (2019). Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2, 100–107. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpuuppp_2019_2_17

Статті у наукових зарубіжних виданнях

5. Ван, Лу. (2019). Науково-методологічні підходи до формування художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проєкції майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage*, 3 (34), 35–39.
Китайською мовою:
6. 王璐. (2016). 钢琴演奏教学中结_感的培养路径摇祈. 教丰研究. [Ван, Лу. (2016). Шлях до розвитку почуття в процесі навчання фортепіанному виконавству. *Освітні дослідження*].

7. 王璐. (2017). 关于“亚历山大技巧”运用于钢琴演奏艺术中的思考. 北方音乐, 13(325), 66. [Ван, Лу. (2017). Думки про застосування «техніки Олександра [Гібсона]» у мистецтві фортепіанного виконавства. *Північна музика*, 13 (326), 66].
8. 王璐. (2018). 探讨艺术审美特性在钢琴教育中的体现. (石红英, 编辑) 姿 I 美的寻觅. [Ван, Лу. (2018). Вивчення втілення художньо-естетичних характеристик у фортепіанній освіті. (Ши Хунін, Ред.) *Освітнє мистецтво*].

Видання китайською мовою

9. 王璐. (2018). 钢琴教学与舞台表演. 北京: 九州出版社. [Ван, Лу. (2018). *Навчання гри на фортепіано та сценічне виконавство: методичний посібник*. Пекін: Kyushu Press.].
10. 王璐. (2018). 钢琴教学模式创新研究. 钢琴教学模式创新研究: 九州出版社. [Ван, Лу. (2018). *Інноваційні дослідження системи навчання фортепіано: монографія*. Пекін: Kyushu Press].

Праці апробаційного характеру

11. Ван, Лу. (2017). Организация музыкально-исполнительских конкурсов в формировании художественно мировосприятия молодёжи и студентов. *Матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції «Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору»*, (сс. 15–16). Одеса.
12. Ван, Лу. (2017). Сутність художнього світосприйняття в контексті педагогічної мистецької проблематики. *Матеріали XXXV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Переяслів-Хмельницький. Отримано з: <http://conferences.neasmo.org.ua/ru/art/3644219>
13. Ван, Лу. (2018). Научные подходы исследования и формирования художественно-эстетического мировосприятия в условиях обучения игре на фортепиано. *Матеріали та тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*, (сс. 14–15). Одеса.

14. Ван, Лу. (2018). Полікультурні реалії мистецької освіти як чинник формування художньо-естетичного світосприйняття. *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття»*, (сс. 93–95). Мукачево.

ABSTRACT

Wang Lu. Preparation of future musical art masters for the formation of artistic and aesthetic worldview of the personality by means of piano music.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education. Musical Art. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2020.

The contents of the abstract

The study presents a theoretical justification and proposes a new solution to the problem of future musical art masters’ preparedness to apply the artistic and worldview potential of piano music in order to form an artistic and aesthetic worldview of the personality.

The problem of forming a holistic worldview of the personality as a priority of the competence paradigm of modern education in Ukraine and China is actualized. The facets of the holistic worldview of the personality include the artistic worldview, which is a kind of holistic world perception, formed through the process of world cognition and reflected in works of art. The phenomenology of the artistic worldview is based on the principles of multiculturalism, as it creates an opportunity for artistic dialogue and, through it, for a dialogue of cultures and consciousness, attitudes and values.

It is proved that future musical art masters training in accordance with the developed educational and professional programs and declared competences of artistic and worldview nature does not take into account the use of an important reserve – artistic and worldview, aesthetic and educational potential of piano music. A number of contradictions were revealed, namely: between the existing scientific thesaurus of worldview issues and the lack of understanding of the concept of artistic and aesthetic worldview in the context of art pedagogy; between the potential of piano music, its individual styles in the formation of artistic and aesthetic worldview of the personality

and the lack of methodological support for its purposeful use; between the importance of preparing future musical art masters for the formation of artistic and aesthetic worldview of the personality and the lack of criteria and indicators for assessing their readiness to use piano music in order to form this quality.

It is specified that the worldview in the scientific discourse is represented by ontological, epistemological, praxeological and axiological projections. It is shown that the holistic worldview, as a complex systemic formation of the personality, contains an artistic component. It is the result of cognition of being, the environment and man's place in it through works of art. This determines the process of forming the aesthetic attitude of the individual to the world, as art crystallizes attention on certain aspects of life phenomena, complex relationships between man and society, giving the latter an artistic and aesthetic coloring.

It is shown that one of the attributes of the worldview, which determines its content and quality of the processes of cognition, comprehension, effectiveness and evaluation of the individual's attitude to being and reality, is the worldview. Aesthetic worldview of the personality is based on the natural ability of man to feel harmony with the environment and the universe. This actualizes the role of art and art education in the formation of artistic and aesthetic worldview of the personality. The basis of this process is extrapolation of the artistic and aesthetic meaning of the work reflected by the individual to the perception of life realities, which determines the quality of artistic and aesthetic worldview.

The essence of artistic and aesthetic worldview is determined, which is the process and result of perception of art works through the prism of reflecting the philosophical understanding of life and relationships of man, nature, society by specific means, artistic images, symbols corresponding to certain aesthetic principles of epoch and style. The essence of the concept of "artistic and aesthetic worldview of the personality" is defined as his/her ability to a holistic artistic, aesthetic and poetic sense of harmony, beauty of the environment and human relations, depicted in works of art, which is transferred to the value-semantic perception of reality and own artistic and creative activity.

The problem of future musical art masters' preparedness to form artistic and aesthetic worldview of the personality is actualized. This preparedness is defined as a professional quality that provides the ability to purposefully and methodologically apply the artistic and philosophical potential of musical art, which is objectified through its semiotic-contextual, figurative-semantic and associative-descriptive resources. It is proved that future musical art masters' preparedness to form an artistic and aesthetic worldview of the personality consists of worldview, perceptive, interpretive and innovative components. The integrity of this structure is given by the dominant elements of the perceptive and interpretive components: they affect the elements of the worldview component, in particular the artistic and pedagogical beliefs, which stimulates the search for pedagogical innovations in shaping artistic and aesthetic worldview.

The methodology of preparing future musical art masters for the formation of artistic and aesthetic worldview of the personality is substantiated. In accordance with the selected scientific approaches (epistemological, multicultural, hermeneutic and innovative) the methodological principles have been developed: correlation of epistemological and axiological aspects of the cognitive process; application of artistic and worldview potential of the poly-vector (ethnic, culturological, stylistic, subcultural) of musical repertoire; semiological support of the educational process; agonastics as a pedagogical resource for the organization of creative activity with artistic and worldview content. The methodology was based on pedagogical conditions: stimulating a meaningful attitude of future musical art masters to the worldview, artistic and aesthetic content of piano works; purposeful description of the artistic and worldview context of the piano works' images; actualization of artistic and conceptual explication in the process of creative and performing interpretation of piano works by future musical art masters; involvement of future musical art masters in the organization and participation in multicultural-interactive forms of music-educational process. Groups of methods that implement the developed pedagogical conditions are presented: heuristic-creative; content-dispositional; interpretive-semantic; organizational-design.

The content resource of the methodology is piano music, which has a special worldview potential. In the study, this phenomenon is interpreted as a reflection of the

semantic worldview aspects of life embodied in the musical text by coded artistic and aesthetic means of musical expression of piano art (creation and performance), which objectifies the pianist's artistic worldview in the interpretation of the piano work.

Criteria and indicators for assessing future musical art masters' preparedness to form artistic and aesthetic perception of the personality were developed. Criteria were selected according to the evaluation of each component of the studied phenomenon. Thus, the worldview component was evaluated using the worldview-intentional criterion, its indicators: the degree of aesthetic and selective attitude of master's students to the world around them, the degree of motivation to perceive the worldview context of art; the perceptive component was evaluated by the emotional-cognitive criterion, its indicators: the degree of harmony of emotional and rational perception of phenomena, the degree of artistic and semiotic awareness of master's students in the specifics of stylistic areas of art; the interpretive component was evaluated with the help of methodological and orientation criteria, its indicators: the level of orientation of master's students in the methods of forming artistic and aesthetic worldview, the adequacy of the selection of musical and artistic-illustrative material; the innovative component was evaluated using the creative-activity criterion, its indicators: the degree of formation of skills to apply the pedagogical potential of works of art in the context of worldview, the ability of master's students to pedagogical and creative implementation of innovative forms of music education.

The diagnostics took into account the mental aspect of future musical art teachers' preparedness for the formation of artistic and aesthetic worldview of the personality, which led to the division of the subjects into two groups: Chinese and Ukrainian master's students. The studied professional quality is formed in Ukrainian masters at a high "initiative level" in 12,5 % of respondents, at sufficient "competence" – in 37,5 %, at the medium "normalized" – in 37,5 %, at the low "unreflected" – in 12,5 %. In the group of Chinese master's students, similar but slightly worse results were found, in particular: a high level was diagnosed in 12,5 %, a sufficient level – in 25 %, a medium level – in 31,25 %, and a low level – in 31,25 %. The overall level in both groups was medium.

Implementation and experimental verification of the author's methodology of preparing future musical art masters for the formation of artistic and aesthetic worldview of the personality by means of piano music was carried out during four stages of the molding experiment, namely: worldview-orientation, artistic-communicative, creative-interpretive and project-event. The developed pedagogical conditions, groups of methods were gradually introduced, comparative calculations were carried out. Significant growth of the studied phenomenon was found in the group of Ukrainian master's students (high level – 62,50 %, sufficient – 31,25 %, medium – 6,25 %) and in the group of Chinese master's students (high level – 75 %, sufficient – 18,75 %, medium – 6,25 %).

Key words: artistic worldview, world perception, artistic and aesthetic worldview of the personality, professional training, worldview potential of piano music, readiness of future musical art masters to form artistic and aesthetic worldview of the personality.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Van, Lu. (2017). Fenomen khudozhno-estetychnoho svitospryiniattia ta yoho osoblyvosti na suchasnomu etapi sotsiokulturnoho rozvytku suspilstva. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii14: Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*, 22 (2), 7–13. Otrymano z:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017_22%282%29__4
2. Van, Lu. (2018). Komponentna struktura fenomenu khudozhno-estetychnoho svitospryiniattia u fakhovii proektsii maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia*, 2, 68–79. Otrymano z:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_8
3. Van, Lu. (2018). Pedahohycheskyi potentsyal muzyky v formirovanyy khudozhestvenno-estetycheskoho myrovospriatyia lychnosty uchytelia. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky*, 163, 179–184. Otrymano z:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_163_40
4. Van, Lu. (2019). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh vykladachiv muzychnoho mystetstva do formuvannia khudozhno-estetychnoho svitospryiniattia

shkoliariv. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 2, 100–107. Otrymano z: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2019_2_17

Articles in the scientific foreign journals

5. Van, Lu. (2019). Naukovo-metodolohichni pidkhody do formuvannia khudozhno-estetychnoho svitospryiniattia u fakhovii proiektzii maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *The scientific heritage*, 3 (34), 35–39.
6. 王璐. (2016). 钢琴演奏教学中结_感的培养路径探讨. 教学研究. [Van, Lu. (2016). Shliakh do rozvytku pochuttia v protsesi navchannia fortepiannomu vykonavstvu. *Osvitni doslidzhennia*].
7. 王璐. (2017). 关于“亚历山大技巧”运用于钢琴演奏艺术中的思考. 北方音乐, 13(325), 66. [Van, Lu. (2017). Dumky pro zastosuvannia «tekhniky Oleksandra [Hibsona]» u mystetstvi fortepiannoho vykonavstva. *Pivnichna muzyka*, 13 (326), 66].
8. 王璐. (2018). 探讨艺术审美特性在钢琴教育中的体现. (石红英, 编辑) 姿 I 美的寻觅. [Van, Lu. (2018). Vyvchennia vtilennia khudozhno-estetychnykh kharakterystyk u fortepiannii osviti. (Shy Khunin, Red.) *Osvitnie mystetstvo*].

Research works in Chinese

9. 王璐. (2018). 钢琴教学与舞台表演. 北京: 九州出版社. [Van, Lu. (2018). *Navchannia hry na fortepiano ta stsenichne vykonavstvo: Metodychnyi posibnyk*. Pekin: Kyushu Press].
10. 王璐. (2018). 钢琴教学模式创新研究. 钢琴教学模式创新研究: 九州出版社. [Van, Lu. (2018). *Innovatsiini doslidzhennia systemy navchannia fortepiano: Monohrafiia*. Pekin: Kyushu Press].

Research works of the approbation character

11. Van, Lu. (2017). Orhanyzatsyia muzykalno-yspolnytelskykh konkursov v formirovannyi khudozhestvenno myrovospriiatyia molodězhy y studentov. *Materialy i tezy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Stratehii pidvyschennia yakosti*

mystetskoi osvity v konteksti zmin suchasnoho sotsiokulturnoho prostoru", (ss. 15–16). Odesa.

12. Van, Lu. (2017). Sutnist khudozhnoho svitospryiniattia v konteksti pedahohichnoi mystetskoi problematyky. *Materialy KhXKhV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii*. Pereiasliv-Khmelnytskyi. Otrymano z: <http://conferences.neasmo.org.ua/ru/art/3644> 219

13. Van, Lu. (2018). Научные подходы yssledovanyia y formyrovanyia khudozhestvenno-estetycheskoho myrovospriiatyia v uslovyakh obuchenyia yhre na fortepyano. *Materialy ta tezy IV Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv "Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva"*, (ss. 14–15). Odesa.

14. Van, Lu. (2018). Polikulturni realii mystetskoi osvity yak chynnyk formuvannia khudozhno-estetychnoho svitospryiniattia. *Zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Mystetska osvita v yevropeiskomu sotsiokulturnomu prostori XXI stolittia"*, (ss. 93–95). Mukachevo.

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ.....	26
1.1. Понятійне визначення художньо-естетичного світосприйняття за аналізом наукової літератури світоглядної проблематики.....	26
1.2. Сутність та структура підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.	588
ВИСНОВКИ до розділу 1.....	900
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ	933
2.1. Методологічні основи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'яної музики.....	933
2.2. Методика підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'яної музики.....	110
ВИСНОВКИ до розділу 2.....	137
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ	141
3.1. Діагностика рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'яної музики.....	141
3.2. Перевірка ефективності методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'яної музики.....	181
ВИСНОВКИ до розділу 3.....	209
ВИСНОВКИ	213
Список використаних джерел	219
ДОДАТКИ	260

ВСТУП

Формування цілісного світогляду особистості визначено пріоритетом компетентнісної парадигми сучасної освіти України, реалізації її євроінтеграційної стратегії розвитку. На це вказують такі нормативні документи, як закон України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепція «Нова українська школа» (2016). Проблема світогляду особистості, її уявлень картини світу актуалізовано й освітньою політикою Китаю, що знайшло відображення в документі «Довгострокова програма КНР з реформ і розвитку освіти на 2010–2020 рр.».

Особливим засобом пізнання світу та формування світогляду особистості є мистецтво. Воно кристалізує увагу на окремих аспектах життєвих явищ, складних відносинах людини та суспільства, людини та природи, внутрішнього світу особистості та передає їх через певний художній образ, який є предметом сприйняття, розуміння, оцінювання й перенесення набутого опосередкованого досвіду на власну систему світоглядних координат: світосприйняття, ствітоставлення, побудови стратегії дій. Зазначені аспекти представлені у філософській спадщині Л. Вітгенштейна, Г. Гелеля, В. Дільтея, І. Канта, Ж. Ле Гоффа (J. Le Goff), Г. Рікєрта, І. Фіхте, М. Хайдеггера, Ф. Шеллінга та ін. Художній світогляд є різновидом цілісного світогляду, який сформований завдяки процесу пізнання світу, відображеного у творах мистецтва (Ван Лінг (Wang Ling), І. Зязюн, М. Каган, О. Олексюк, О. Реброва, В. Рубцова, О. Рудницька, С. Смирнов, М. Ткач, О. Щолокова та ін.). Феноменологія художнього світогляду ґрунтується на засадах полікультури, мультикультури, оскільки створює можливість для мистецького діалогу а через нього, до діалогу культур і свідомості, ставлень і цінностей (Л. Бреслер (L. Bresler), К. Вонг (Wong, K.), В. Гаснюк, П. Горський (Gorski P.), Лу Лу, Сай До Чи (蔡多奇), Тан Ян Тінг (汤,亚汀), А. Томос (Thomas A.), У Іфан.

Однією з універсальних ознак культурного розвитку особистості є сформоване естетичне світосприйняття, яке пов'язане з природною здатністю людини відчувати гармонію з довкіллям та з усесвітом. Разом із тим, ця якість формується та набуває суспільно-культурних ознак під впливом мистецької освіти

та завдяки цілеспрямованим методичним діям, спрямованим на застосування художньо-світоглядного потенціалу творів мистецтва. Учені О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова та інші вказують на особливу методичну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, що забезпечує ефективне застосування світоглядного аспекту творів мистецтва для формування художнього світогляду школярів. Разом із тим, художній світогляд як феномен відрізняється широкою сферою виявлення, серед яких особливе значення набуває художньо-естетичне світосприйняття. Саме сприйняття творів мистецтва, їх художньо-естетичного смислу екстраполюється на сприйняття життєвих реалій. Цей процес зумовлює необхідність методичного забезпечення, яке стає предметом наукової рефлексії таких учених, як: Дж. Вінгстед (J. Wingstedt), Р. Волкер (R. Walker), Н. Кук (N. Cook), В. Мальм (W. Malm), О. Мележкіна, А. Судірано (I. Sudirana), А. Щербакова, А. Шиндлер (I. Schindler) та ін. Актуальними в зазначеному напрямі є відомі методики К. Орфа, З. Кодая, Е. Жака-Далькроза, Д. Кабалевського, О. Ростовського, музично-освітня програма Манхеттенвіля (MMCP – Manhattanville Music Curriculum Project) та інші.

Незважаючи на те, що проблема формування музично-естетичного світосприйняття є предметом і метою низки цікавих методик, підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва відповідно до розроблених освітньо-професійних програм і задекларованих компетентностей художньо-світоглядного характеру не враховує застосування важливого резерву – художньо-світоглядного, естетично-виховного потенціалу фортепіанної музики, що є основною змістовою лінією виконавської підготовки магістрантів, які обрали курс виконавської майстерності гри на фортепіано. Зокрема, спостерігається відхід від художньо-світоглядної проблематики фортепіанного репертуару в бік його більш якісного, технічно-майстерного виконання.

Зазначене викликає низку суперечностей, а саме: між існуючим науковим тезаурусом світоглядної проблематики та відсутністю осмислення поняття художньо-естетичного світосприйняття в контексті мистецької педагогіки; між потенціалом фортепіанної музики, окремих її стилів щодо формування художньо-

естетичного світосприйняття особистості та відсутністю методичного забезпечення його цілеспрямованого використання; між важливістю підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості та відсутністю критеріїв і показників оцінювання їхньої підготовленості застосовувати фортепіанну музику з метою формування зазначеної якості.

Актуальність проблеми формування цілісного світогляду як складного особистісного утворення, в якому функціонує художньо-естетичне світосприйняття, визначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 1 від 31.08.2017).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Розкрити сутність поняття «художньо-естетичне світосприйняття особистості».

2. Обґрунтувати зміст та структуру підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.
3. Представити методологію та розробити методику підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.
4. Визначити критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.
5. Експериментально перевірити ефективність методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – методика підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Методологічну основу дослідження становлять ідеї формування цілісного світогляду, атрибутами якого є уявлення художньої картини світу, художнього світогляду як культурно-епохального, так і особистісного феномена. Відповідно до особистості сформованість художнього світогляду регулює художньо-естетичне світосприйняття особистості, що в методологічній проєкції мистецької освіти розглядається крізь призму гносеологічного, полікультурного, герменевтичного та інноваційного підходів. Зазначені підходи в процесі фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва спрямовують науково-методичний пошук на визначення й цілеспрямоване застосування світоглядного потенціалу фортепіанної музики для формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Теоретичну основу дослідження становлять: погляди, праці, теорії мислителів минулого (Аристотель, Г. Гегель, Л. Вітгенштейн, В. Дільтей, І. Кант, Дж. Локк, Л. Февр, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, О. Шпенглер, К. Ясперс (K. Jaspers) та

культурологів, філософів більш пізньої доби та сучасності (В. Біблер, О. Белих, Вень Цзянь, В. Вілков, П. Гуревич, М. Каган, О. Лосев, В. Попов, С. Смирнов, К. Туровський, В. Шинкарук) щодо філософських, культурологічних концептуальних положень пізнання світу, світогляду, ментальності та світосприйняття; психологічні аспекти світосприйняття в структурі цілісного світогляду (Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Леонтьєв, Г. Олпорт (G. Allport), К. Платонов, Ж. Піаже, (J. Piaget), С. Рубинштейн, Ю. Хайрулліна, Г. Хакен, Л. Хьєлл та ін.), естетичні, мистецтвознавчі, аспекти художнього світогляду та художньо-естетичного світосприйняття (М. Арановський, Ван Дон Мей, Г. Гачев, В. Даренський, І. Зязюн, О. Кривцун, О. Малиновська, В. Малм (W. Malm), В. Мартинов, О. Отич, Е. Панофські, С. Скребков, А. Сохор, Л. Тарапата-Більченко), мистецька та музично-педагогічна проблематика формування художнього світогляду особистості, зокрема майбутнього вчителя музичного мистецтва (Б. Асаф'єв, К. Васильковська, О. Горожанкіна, А. Костюк, М. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Олексюк, О. Реброва, О. Рудницька, М. Ткач, С. Шип, О. Щолокова); полікультурний (Л. Бреслер (L. Bresler), К. Вонг (K. Wong), В. Гаснюк, О. Капічіна, Лу Лу, Г. Ніколаї, У Іфан), музично-виконавський (В. Лабунець, Н. Мозгальова, Цзяо Їн, Чжан Їфу, О. Щербініна), герменевтичний, інтерпретаційний, комунікативний (П. Андерсен (P. Andersen), Н. Білова, М. Демір, А. Зайцева, В. Крицький, І. Левицька, А. Линенко, Д. Лісун, Лу Чен, Дж. Маргуліс (J. Margolis), Г. Падалка, Т. Понтара (T. Pontara) контексти художньо-світоглядної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів та викладачів музичного мистецтва; концепції художньо-світоглядного потенціалу фортепіанної музики (Ван Яюєци, О. Мелешкіна, Н. Рябуха, О. Потоцька, Хань Ле, М. Шмітс (M. Schmitz), А. Щербакова, Б. Яворський); концепції та методики музичного навчання, що кореспондуються із завданнями формування художньо-естетичного світосприйняття особистості (Н. Дібен (N. Dibben), Д. Кабалевський, Н. Кук (N. Cook), З. Кодаї, К. Орф, О. Ростовський, С. Ражніков, С. Сузукі (S. Suzuki) та інші).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань у дослідженні застосовано низку взаємоузгоджених методів. *Теоретичні методи:* поняттєвий та категоріальний аналіз; міждисциплінарні зіставлення й узагальнення з метою визначення сутності ключових понять дослідження (світогляд, художній світогляд, світосприйняття, художньо-естетичне світосприйняття, підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості); аналіз фортепіанного репертуару – з метою визначення його художньо-світоглядного потенціалу; теоретичне моделювання – з метою розробки компонентної структури підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості та критеріїв і показників оцінювання її складників. *Емпіричні методи:* анкетування (Анкета І. Шиндлера (I. Schindler, et al.) та співавторів «Шкала естетичних емоцій»); питальник «Самооцінка досвіду застосування методик музичного навчання», розроблений на основі дослідження Л. Бреслер (L. Bresler), педагогічне спостереження, експертної оцінки (експертне оцінювання із застосуванням шкали «Структура вмінь викладання музики в культурно різноманітному середовищі» на основі дослідження Х. Шипперса (H. Schippers)); діагностичні методи (модифікована методика Дж. Вінгстедта (J. Wingstedt) «Дослідження розуміння наративних функцій музичного оповідання»); тести (педагогічне тестування «Виявлення готовності до педагогічно-творчого впровадження інноваційних форм навчання», розроблене на основі праці Р. Кача та співавторів (R. Cachia, et al.); педагогічне тестування «Художньо-естетичний потенціал методів музичного навчання») та ін.; констатувальний та формувальний експерименти. *Математико-статистичні:* емпіричне значення критерію Фішера – для підтвердження ефективності запропонованої експериментальної методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше:* висвітлено сутність художньо-естетичного світосприйняття особистості та підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики,

що є фаховою якістю, яка забезпечує здатність цілеспрямовано й методично кваліфіковано застосовувати художньо-світоглядний потенціал музичного мистецтва, який об'єктивується через його семіотично-контекстуальний, образно-смысловий та асоціативно-дескриптувальний ресурси; побудовано структуру зазначеного феномену, що складається зі світоглядного, перцептивного, інтерпретаційного та інноваційного компонентів; відповідно до підходів розроблено методичні принципи: співвіднесення гносеологічного та аксіологічного аспектів пізнавального процесу; застосування художньо-світоглядного потенціалу полівекторності (етнічної, культурологічної, стилістичної, субкультурної) музичного репертуару; семіологічного супроводу освітнього процесу; агоністики як педагогічного ресурсу організації творчої діяльності з художньо-світоглядним контентом; розроблено методику підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики, домінантою якої є такі педагогічні умови: стимулювання осмисленого ставлення майбутніх магістрів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів, цілеспрямоване дескриптування художньо-світоглядного контексту образів фортепіанних творів, актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчо-виконавської інтерпретації фортепіанних творів майбутніми магістрами музичного мистецтва, залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації та участі в полікультурно-інтерактивних формах музично-освітнього процесу, що запроваджуються за світоглядно-орієнтаційним, художньо-комунікативним, творчо-інтерпретаційним та проектно-євентивним етапами із застосуванням *евристично-творчих* (ідентифікації художнього втілення світоглядних диспозицій; пошуку уявних і реальних прототипів художнього образу фортепіанного твору; педагогічної експлікації культурологічної інформації), *змістово-диспозиційних* (художньо-стильових зіставлень, побудови комунікативно-голографічних проєкцій); *інтерпретаційно-семантичних* (художньо-семантичного аналізу тексту музичного твору та його інтерпретаційного оформлення; естетико-категоріальних пояснень дійсності крізь

призму творчо-виконавської інтерпретації образу), *організаційно-проектувальних* (розробки конкурсних і фестивальних програм; віртуальні мандрівки «фортепіанними крайовидами») методів; розроблено критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики (світоглядно-інтенціональний, емоційно-когнітивний, методично-орієнтаційний та творчо-діяльнісний критерії).

Уточнено сутність понять: світогляд, художній світогляд, естетичне світосприйняття, художньо-світоглядний потенціал фортепіанної музики, світоглядна спрямованість фортепіанної підготовки.

Подальшого розвитку дістала: педагогічна концепція формування цілісного світогляду особистості в парадигмі міждисциплінарності та інтеграції знань; феномен професійного світогляду; методична та світоглядна підготовка майбутніх учителів та магістрів музичного мистецтва.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка від 02.07.2020 р. № 839/24); Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (довідка № 263-н від 04.06.2020 р.), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (довідка № 1414 від 29.05.2020 р.).

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що актуалізація художньо-світоглядної спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва може бути спроектована на музично-виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва та їх підготовленість формувати художньо-естетичне світосприйняття у школярів. Педагогічні умови та методи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики можуть бути застосовані з відповідною метою на основі музики вокальної, симфонічної, хорової. Художньо-світоглядний контекст інструментально-виконавської підготовки як школярів, так і студентів, як в умовах

формальної, так і неформальної музичної освіти може бути реалізований завдяки впровадженню групи методів, розроблених у дослідженні: евристично-творчі, змістово-диспозиційні, інтерпретаційно-семантичні, організаційно-проектувальні.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017, 2018, 2019), «Стратегія підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору» (Одеса, 2017), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2017), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017, 2019), «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018), «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття» (Мукачеве, 2018), «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2020), «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020); **усеукраїнських:** «Актуальні проблеми мистецької освіти» (Ніжин, 2017), «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати дослідження відображено в 14 одноосібних публікаціях автора. Із них: 4 – у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному виданні, 3 – у китайських виданнях; 1 монографія та 1 посібник (китайською мовою), що видано у Китаї, 4 публікації апробаційного характеру.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (409 найменувань, з них 88 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 285 сторінок, з них 198 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Поняттєве визначення художньо-естетичного світосприйняття за аналізом наукової літератури світоглядної проблематики

Світоглядні інтенції людини, її прагнення осмислити картину світу були предметом філософської думки й наукової рефлексії багатьох мислителів минулого та науковців сучасності. У науковому дискурсі взаємовідношення людини та світу представлено через феномен світогляду. У філософському розумінні, світогляд – «...це система принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс і мету життя, які визначають діяльність індивіда або соціальної групи та органічно включаються в людські вчинки й норми поведінки [303, 569].

З наукового погляду світогляд розглядається в онтологічній, гносеологічній, праксеологічній та аксіологічній проєкціях (В. Вилков [50, 7–9]). Так, онтологічна проєкція відбиває співвідношення проблем людського буття та буття світу й осмислює їх крізь призму зовнішніх факторів (Бог, природа, суспільне середовище) [50, 7]. Гносеологічна проєкція визначає процеси пізнання зазначеного співвідношення, можливість та межі розуміння ставлення людини до світу та до самої себе, що концентрує увагу на критеріях істини [50, 8]. Практиологічна проєкція розкриває ставлення людини до світу та до самої себе крізь призму можливостей та меж її діяльності [там само]. Центральною ланкою є аксіологічна проєкція, через яку преломляються знання про людину та світ, здійснюються шляхи вирішення проблем, осмислення цінностей (моральних, естетичних, соціально-політичних та інших. [50, 9].

Співвідношення людини та світу пояснювалося античними філософами крізь систему категорій (Платон, Аристотель). Так, наприклад, відомими є категорії Аристотеля [6]: сутність; кількість; якість; місце; час; ставлення; положення; дія; терпіння; володіння. За поясненнями С. Мельникова [169], саме Аристотель вказував на те, що категорій може бути стільки, скільки можна застосувати

співвідношень з дієсловом «бути». Саме з такого погляду людина й оцінює власне ставлення до світу та місце в ньому, виявляючи свій світогляд. Бути яким і як, бути де і чому, бути навіщо і з ким. Таких діад може бути достатньо багато, але вони торкаються саме співвідношення людини до буття, в якому вона перебуває, тобто вона є. Отже, так чи інакше, людина пізнає світ крізь призму таких категорій. Між тим пізнання може бути різним: розумовим, дотиковим, аудіальним. А може бути таким, що здійснюється в координатах естетичного: прекрасне та потворне, піднесене та земне, трагічне та комічне. Йдеться про естетичні категорії, через які також можна пізнавати світ та формувати своє ставлення до нього.

Виходячи з можливостей різномодальності пізнання світу, вагоме значення має мистецтво, яке його відбиває своїми засобами, але які дуже тісно координують у розкритті образів світу з естетичними категоріями.

О. Рудницька вказувала, що на відміну від інших форм пізнання світу, мистецтву властива наявність «...особистісного типу бачення навколишнього світу, його пізнання та оцінки. Ті самі світоглядні проблеми висвітлюються різними митцями неоднаково...» [238, 55].

Сприйняття світу, відображеного в мистецтві, має дуже потужний світоглядний потенціал, оскільки людина може й не бачити, не відчувати всього, що є в довкіллі, у складних стосунках між людьми, у духовному світі. А завдяки мистецтву, фокус сприйняття світу концентрується на таких речах, які майже не хвилювали та не збуджували розум і емоційну реакцію. Отже, сприйняття світу, відображеного в мистецтві формує особливу якість людини – художньо-естетичне світосприйняття. В основі цього феномену покладено здатність до сприйняття мистецтва, що є специфічною перцептивною властивістю людини, яка ґрунтується на її антропологічній естетичній природі: відчувати навіть позасвідомо красу й гармонію. Однак, ця властивість потребує окультування, розвитку, формування. Це й стає мега-завданням історичної еволюції мистецтва, у межах якої народилася й мистецька педагогіка.

Художньо-естетичне світосприйняття особистості є вагомим фактором, атрибутом і певною здатністю особистості, яка розкривається та реалізується в

якості засобу пізнання дійсності. З одного боку, феномен пізнання досліджується філософією, зокрема гносеологією, що є теоретичним осмисленням складного процесу сприйняття, розуміння й розкриття світу в конструкціях знань людини про нього, що створює її уявлення про картину світу. І тут художньо-естетичне світосприйняття є механізмом, що кристалізує певні властивості світу, які людина здатна осягнути лише опосередкованим шляхом, тобто через інші, нібито уточнюючі фактори. Такими стають естетичні категорії та засоби художньої виразності, які їх нібито опредмечують та виводять з площини теорії в площину образу та реалізованого смислу.

Разом із гносеологічним аспектом, процес сприйняття світу розглядається психологією. Цей психологічний феномен визначає спосіб і характер взаємодії людини зі світом, що зумовлює активність її психічних станів і спрямованість діяльності. З психологічного погляду, у багатоаспектному процесі світосприйняття задіяний весь спектр перцептивно-когнітивної та емоційно-почуттєвої системи людини, до якої належить і художньо-естетичний канал сприйняття довкілля та життєвих реалій. Цілком зрозуміло, що формування художньо-естетичного світосприйняття має забезпечити цілісність розвитку когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової сфер індивіду задля його гармонійного становлення як особистості.

Отже, художньо-естетичне світосприйняття як різновид цілісного світосприйняття розглядається як у координатах гносеології (теорії пізнання), так і в координатах психології (психічної природи людини пізнавати та відчувати світ).

Для понятійного визначення художньо-естетичного світосприйняття доцільно розглянути ключову категорію, яка позначає складний феномен взаємодії людини та Всесвіту, а саме – світогляд. Світосприйняття формується в світоглядній системі особистості.

На думку науковців (В. Ділтея [87, 16], К. Ясперса [343], В. Попова [207; 208; 209] тощо) духовним базисом і джерелом складного та тривалого процесу становлення особистості є її *світогляд*, який орієнтує інтелектуальний розвиток і духовне піднесення людини. Адже, ця найважливіша інтегральна властивість

індивіда займає провідне місце як у її життєвому, так і в професійно-фаховому самовизначенні й самореалізації. З одного боку, вона є базовою для світосприйняття, а з іншого, вона є його результатом. Адже звісно, що не лише світосприйняття формує світогляд. А значить, і світосприйняття може бути зумовлено різними факторами та психічними процесами людини.

Щоб визначити сутність художньо-естетичного світосприйняття особистості доцільно уточнити феноменологію світогляду як базової основи для світосприйняття взагалі, та художньо-естетичного, зокрема.

Світогляд, як наукова категорія, має тривалу історію становлення в науковому дискурсі. В історично-філософських дослідженнях В. Попова засвідчується, що етимологія слова «світогляд» йде від калькованого перекладу з німецької «Weltanschauung», а саме, «Welt» – світ і «Anschauung» – погляд, споглядання, інтуїція, наочне уявлення. Вчений зазначає, що поняття «Weltanschauung» розуміється як «світоспоглядання» та трактується в тісному взаємозв'язку з містичним, внутрішнім зором [207; 208].

Як відомо, термін «світогляд» уперше введено до наукового обігу І. Кантом у праці «Критика здатності суджень» [99]. Надалі це поняття з'являється в працях Ф. Шеллінга. Цікаво, що обидва філософи використовують його в сенсі «споглядання природних речей, які необхідні для розуміння ідеї Піднесеного» [299]. На відміну від І. Канта, який беззастережно пов'язує світогляд із чуттєвістю, Ф. Шеллінг більшою мірою вбачає інтелігібельність світогляду, пов'язану з розумом і свідомістю [там само].

За часів класичної та романтичної доби німецької філософії «світогляд», як філософська категорія, стрімко поширюється в працях учених, мислителів, літераторів: В. Гегеля [64; 65; 66], Й. Гете [69; 70], Й. Фіхте [283], Шиллера [301], Ф. Шлеєрмахера [309] та інші.

Огляд наукових джерел свідчить, що розуміння «світогляду» в працях німецьких романтиків є дуже близьким до сучасного французького поняття *Mentalite* (менталітет). Історик філософії В. Попов, досліджуючи становлення цього поняття у філософському тезаурусі, зазначає, що «світогляд, як і менталітет,

розглядається як унікальний сплав психічних особливостей сприйняття світу, що стосується як окремої особистості, так і народу або певної релігійної конфесії» [208, 3]. Вже із середини ХІХ століття це поняття трактується як глобальний погляд на світ і буття та майже ототожнюється з поняттям «філософія». До цього ж слід зауважити, що категорія менталітету, яка кореспондується з ментальністю, має науково-інтегровану властивість, оскільки застосовується багатьма науками в таких смислах, що не суперечать один одному, а збагачує та розширює її категоріальну значущість (Ж. Ле Гофф [347], Дж. Локк [145], Р. Мандру [355], П. Гуревич [76], Л. Февр [281]).

У ході дослідження сутності світогляду з феноменологічного погляду звернено увагу на філософську працю Й. Фіхте [283], в якій світогляд представлено як складне утворення. Філософ зазначає, що *світогляд*, з одного боку, – це результат всеосяжного синтезу знань і уявлень, як окремої людини, так і суспільства (певної спільноти, етносу, нації, держави). З іншого боку, він є духовно-моральною основою мотивованої людської діяльності.

У контексті даного дослідження особливу увагу привертає реновація поняття «світогляд», що здійснена В. Дільтеєм [84, 67]. Відзначаючи, що провідною тенденцією всіх напрямів світової філософської думки є прагнення «охопити все існування в одне світоспоглядання», мислитель трактує *світогляд* як особливу інтерпретацію світу особистістю [84, 67]. Індивід, сприймаючи навколишній світ, прагне не тільки зрозуміти, але й виразити смисл і значення оточуючої дійсності в тій чи іншій інтерпретації. Він вказує на різноманітність таких інтерпретацій, представлених незліченими формами вираження життєрозуміння: філософськими формулами, релігійними догмами, художньо-образним відбиттям світогляду [87]. За визначенням В. Дільтея, основне положення його вчення про світогляд полягає в таких дефініціях: «Світогляди не є витвором мислення. Вони не виникають у результаті лише однієї волі пізнання. Осягнення дійсності постає важливим моментом у їхньому утворенні, але тільки один із моментів» [87, 150]. У своїх теоретичних дослідженнях учений висвітлює феномен світоглядів як «... результат зайнятої в житті позиції, життєвого досвіду всієї структури нашого психічного

цілого»; зазначене кореспондується з психологічним контекстом світогляду. Але надалі Дільтей вказує, що світогляд – це «піднесення життя до усвідомлення в пізнанні дійсності, оцінка життя й діяльності – ось та повільна й важка робота, яку здійснило людство в розвитку світоглядів» [87, 150]. За концепцією досліджень філософа, окремі прояви життєдіяльності конкретної людини (або певної спільноти людей) структурно взаємопов'язані суголосними ставленнями до світу та мають єдину тенденцію розвитку. Тобто, світогляди є системами, в яких проявляється будова духовного світу особистості, адже, «основою їх є завжди деяка картина світу, що виникає в результаті закономірної послідовної роботи нашого пізнання» [87, 153]. Спостереження внутрішніх процесів і предметів зовнішнього світу є важливим способом сприйняття дійсності людиною, «у ході якої ми прояснюємо собі, виділяючи в них основні співвідношення дійсного за допомогою елементарних розумових процесів. Коли сприйняття закінчуються, вони відбиваються й систематизуються у світі наших уявлень, які піднімають нас над випадковістю сприйняття» [84, 49].

Спробу розмежувати світогляди на декілька типів робили інші мислителі. Наприклад, Г. Гегель у праці «Феноменологія духа» [66]. обґрунтовує поняття «моральний світогляд», у «Лекціях з естетики» розглядає такі типи як «релігійне світоспоглядання» [64] та «теоретичний світогляд» [65]. У межах даного дослідження викликає інтерес саме останній тип, адже, на думку філософа, він охоплює світоглядні позиції, ідейні принципи світорозуміння та ціннісні орієнтації світосприйняття митця [65, 192]. До названих типів можна додати «науковий світогляд», який вперше виокремлюється в працях Ф. Шеллінга [299].

У контексті теоретичного огляду типології світоглядів, викликає інтерес позиція Й. Гете, яка була дуже відмінною від поглядів сучасних йому науковців і філософів. А саме, є цінною проголошена мислителем всеосяжна єдність ідеї та досвіду, мислення та споглядання. У працях К. Свасьяна, відомого дослідника наукової спадщини поета-філософа, така єдність представлена як очевидна даність давньогрецької філософії та наслідування платонівсько-аристотелівського світогляду [244]. Для Й. Гете світогляд є атрибутом пізнання світу (пізнання

сутності природних речей і явищ) і буття (пізнання законів існування всього суцього) [337, 31]. Згідно з його ідеями, сутність речей і явищ – це форма, образ, лик, ейдос. Саме з цих позицій мислитель проповідує «поетичний світогляд». Специфічною ознакою останнього є «...мислення, яке не відділяється від предметів, елементи предметів споглядання входять в нього та внутрішнім чином переймаються ним, так що саме споглядання є мисленням, а мислення – спогляданням» [там само].

Подальший огляд історико-філософських джерел дозволив встановити, що слово *світогляд* увійшло також і в україномовний дискурс. На думку В. Попова, це сталося завдяки твору І. Нечуй-Левицького «Світогляд українського народу» [207]. Слід зауважити, що в українському філософському тезаурусі поняття «*світогляд*» уперше використовується істориком філософської славістики Д. Чижевським [297]. У його працях категорія світогляду набуває надіндивідуального характеру – світогляд часу, світогляд епохи, світогляд народу. Таким чином, філософ уособлює ще один тип світогляду – «народний світогляд» та характеризує його як «національно-зумовлене ставлення даного народу до світу та життя» [297, 17]. У свою чергу, сучасний дослідник історії філософії В. Артюх відзначає, що Д. Чижевський є послідовником ідей В. Дільтея, адже, обидва мислителі розуміють «світогляд» не тільки як продукт мислення людини, але й як її «відношення» (за Дільтеєм) чи «ставлення» (за Чижевським) до світу та життя [8].

Українські філософи І. Мірчук [173], О. Кульчицький [123], М. Шлемкевич [310], наслідуючи парадигму досліджень Д. Чижевського, також убачають у народній мудрості певний тип світогляду й потенційну філософію. Наприклад, О. Кульчицький семантикою слова «світогляд» обґрунтовує можливість «перетікання» «простонародної мудрості» та «любомудрствування» (за К. Туровським [273]) у філософію, адже, термін «світогляд» вказує на «суцільність погляду на світ» та «постулат тотальності знання» [123, 59]. Мислитель виокремлює специфічні ознаки, за якими обґрунтовує тотожність понять «світогляди простонародної мудрості» та «національна філософія», а саме: «цілість, тотальність, загальність, універсальність, глибинність, докорінність»,

адже, «світогляд, охоплюючи цілість світу, принципово бере до уваги все у світі й тим самим набирає рис універсальності, як і докорінності знання... оскільки цілість іде не тільки в ширину, але й у глибину» [123, 59]. Таким чином, «народний світогляд» як феномен є складним конгломератом певних історичних і надісторичних елементів. За своєю суттю він ототожнюється з поняттями «народний характер» та «духовна культура народу».

Національний світогляд кореспондується з уявленнями національного образу світу. У цьому контексті згадаємо концепцію Г. Гачева [63], згідно з якою у ХХ столітті характерною ознакою світогляду є виокремлення його нового типу – *«національного космо-психо-логосу»*, що зумовлює існування національних особливостей менталітету та образу світу. Космопсихологос, як цілісна багатоаспектна система, складається з принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс і мету життя. За концепцією Г. Гачева, якщо національну культуру розглядати на зразок «потрійної єдності» людини – тіло, душа, дух, то будь-який національний світ – це «єдність місцевої природи (Космос), характеру народу (Психея) та його ментальності (Логос)» [63].

У розвідках сучасного дослідника філософської думки Нового часу М. Бурковського стверджується, що витoki означеної концепції простежуються у творах Дж. Віко – передвісника культурної антропології та етнології, засновника сучасної філософії історії (М. Бурковський [28]). Ідеться про такі праці цього відомого італійського філософа й науковця епохи Просвітництва, як: «Про найдавнішу мудрість італіків, яку можна вивести з генези латинської мови» (1710) та «Основи нової науки про спільну природу націй» (1725) [28]. Усупереч існуючій на той час теорії «лінійного» поступального розвитку людини та історії культур, а саме, від нижчої точки до вищої, мислитель висуває власну «теорію коловороту». М. Бурковський зазначає, що за концепцією Дж. Віко, розвиток будь-якого народу є аналогічним розвитку окремого індивіду й підпадає закономірностям онтогенезу індивідуального біологічного організму [28]. Адже, в працях Дж. Віко генеза культур розглядається як «... складна закономірність, яка змушує людське суспільство в цілому рухатися від найтемніших часів, коли панували грубі звичаї,

до часів освічених, де відносини між людьми будуються на розумних засадах» [28]. Філософ обґрунтовано стверджує, що цей шлях не є односпрямованим, адже, «...коли суспільство (і, відповідно, його культура) досягає найвищої точки у своєму розвитку, відбувається повернення на початкову стадію, і цикл повторюється знову» [49]. На думку мислителя, поворотною точкою кожного історичного циклу зазвичай є криза – певна дезінтеграція суспільства. Далі розпочинається колоподібний рух від стану незрілості до зрілості, який згодом, за логікою речей, також завершиться соціальним занепадом. За відомим висловлюванням Дж. Віко, «народ, що наближається до досконалості, виявляється жертвою внутрішнього морального розпаду, повертається в колишнє варварство та починає той самий життєвий шлях знов» [49]. Такі пояснення мислителя минулого кореспондуються з теорією біфуркацій у синергетичних парадигмах сучасності (О. Музика [179], І. Пригожин [212]).

Отже, магістральним напрямом міркувань Дж. Віко є концепція історичного коловороту або циклічності історії, яка набула парадигмального значення вже у філософії ХХ століття. Розроблені ним основні принципи: *історичності, реалізму, художньо-образної домінанти над раціонально-логічним* [49], ураховуються сучасними науковцями в їхніх розвідках щодо сутності феноменів *світогляд і світосприйняття*.

На даному етапі дослідження зауважимо, що феноменологія світогляду, як показують теоретичні узагальнення, характеризує його як неоднозначне явище, яке виступає в різних видах, залежить від різних факторів, від історичних явищ, особливостей певної епохи та культурних констант.

У контексті зазначеного звертаємо увагу на поняття «маятник культури», який введено Д. Чижевським у філософський тезаурус. Воно позначає постійне «перетікання» від примату раціонального до ірраціонального, від верховенства духовного, піднесеного до матеріального та навпаки [297].

Цікаво, що для східної, зокрема, китайської філософської думки, концепція циклічності культур не нова. За даними А. Гребенюка та І. Колосової [75], започаткована вона давньокитайським мислителем Сима Цянь у «Історичних

записках» («Ши цзі») [267]. Цей загальноісторичний філософсько-бібліографічний трактат датується першим століттям до н.е. У трактаті, що складається з 500 тисяч ієрогліфів, окремі глави присвячені питанням культури й побуту, географії, хронології, генеалогії. У праці знайшли широке віддзеркалення відомості про політичний, економічний, історичний і культурний розвиток Китаю протягом 3000 років.

За даними відомого китаїста Л. Думана, в «Історичних записках» Сима Цянь доречно й оригінально трактує закономірності підйому та падіння Піднебесної, спираючись при цьому на уявлення про циклічність історичних подій [90]. Цей славетний історіограф і мислитель Давнього Китаю, писав: «Для кожної епохи характерним є наявність періодів розквіту й занепаду, та коли деградація досягає своєї межі та триває занадто довго, породжуються пороки ... Закони культури природи як для давнини, так і для сучасності, – загальні. Шлях ... подібний до руху по колу: кінець і знову початок» [267]. У такому контексті стає зрозумілим постулат, введений ще Чжон-Лу, за яким «... тільки мудрим і достойним правителям дано привести Піднебесну в стан вищої гармонії...» [46, 47]. У працях Л. Васильєва висвітлена генеза китайського менталітету та її зв'язок з основоположними етико-естетичними традиціями світосприйняття та світовідношення. Учений досліджував тисячолітні традиції китайських філософських шкіл. У його праці зазначається, що, згідно з догмами конфуціанства, достойною становиться людина, чий життєвий шлях є відповідним «Дао», який веде її до гуманності – «жень» через відповідність правилам – «лі». На цьому шляху людина має досягнути культуру – «вень», через досягнення прекрасного, втіленого у витвори художньої культури «ює». Вчений вказує, що саме остання займає особливе місце в становленні мудрої та достойної людини. Художня культура є особливим аспектом «лі» (певних норм і правил життєдіяльності людини), який висвітлюється через «...зв'язок ритуалу й церемоніалу з музикою, з приємними звуками, урочистою благоліпністю, красою, відпочинком, задоволенням...» [46, 79–77]. Учений зауважує, що саме з

таких позицій, музика «...грала важливу роль у справі виховання моралі, забезпечення гармонії, заспокоєння схвильованих почуттів тощо» [46, 77].

У працях британського китаїста Дж. Нідема (J. Needham [360]) та його соратника історика Ван Лінга (Wang Ling [380; 381] доведено, що основою та специфікою східного, а саме, китайського світогляду є «організмичний натуралізм» – взаємозв'язок усіх явищ Всесвіту [360]. Вибудовування світогляду сучасного Китаю на ґрунті давньокитайських філософських традицій висвітлено в працях Вень Цзянь [56], Ван Дон Мей [32], Лі Пін [137].

У світоглядних концепціях Китаю визначним є місце й роль музичного мистецтва. Цієї філософії сприяли концепції Конфуція, який писав, що «...музика є мікрокосмосом, що відображає будову Всесвіту. Прекрасна музика володіє строго певною структурою, яку не можна порушувати, як не можна переступати закон» [За цит. 136]. Учені (Лю Цяньцян [139], В. Малявіна [161], О. Капічіна [100], Цзяо Їн [295]) згадають та аналізують трактат – стародавній пам'ятник III ст. до н.е. «Люйші Чуньцю», в якому музика дещо метафорично порівнюється з «повітряною мантиєю» [157]. Як вказує Цзяо Їн, «...у теоріях конфуціанців були намічені основні контури символічного світогляду, що з часом лягло в основу традиційної китайської естетики» [295, 26]. За поясненнями В. Малявіна, у цьому стародавньому китайському світогляді «...реальність розглядалася як щось, доступне лише символічного виразу й пережите як якесь первинне, що передує суб'єктивному знанню та досвіду свідомості» [161].

Відомо, що концепція Конфуція щодо звукового космосу суголосна концепції Піфагора. Разом із тим, символізм китайського світогляду вбачав у музиці закономірність того, як має бути організована держава, яким чином вона має бути впорядкована, як у ній співвідносяться «правитель», «чиновники», «народ», та як їх ролі координуються з «діяннями», «речами» [157]. Разом із тим, символізм китайських п'яти ступенів не завершується. Іншим їх тлумаченням є п'ять першоелементів (що можна вважати аналогом пояснення світ через категорії): вогонь, вода, земля, повітря, дерево, а також п'ять кольорів, які також мали свою символіку: білий, чорний, червоний, синій, жовтий.

Узагальнення теоретичних розвідок означеного питання дало змогу констатувати, що на межі ХХ–ХХІ століть ідея «маятника культур», світоглядна проблематика та світоглядний потенціал мистецтва екстраполюються в галузь наукових дисциплін: культурологію, фольклористику, літературознавство. Наприклад, А. Горелов, обґрунтовуючи закономірність пертурбації примату тих чи інших галузей культури принципом маятника, проголошує, що «будь-який процес регулювання, в якому грають роль механізми інерції (а культурний процес саме такий), має тенденцію коливатися» [73, 191]. На думку вченого, «культура розвивається під дією тенденції раціоналізації, доповненої реакцією ірраціональності» [73, 242]. Таким чином, стає очевидним, що результатом їхнього протиборства є зміна галузей культури за принципом маятника. Останнє мотивує та пояснює необхідність постійного перетікання від пріоритету раціонального компонента до пріоритету ірраціонального й навпаки, при цьому доводиться необхідність як одного, так і іншого. З культурологічної точки зору, А. Горелов трактує наявність певної аналогії між розвитком культури та окремої людини. Наслідуючи ідеї Дж. Віко та Д. Чижевського, він зауважує: «Галузі культури як живі організми, етноси, екосистеми проходять цикл розвитку. У свою чергу, кожна людина проходить шлях розвитку культури в цілому» [73, 195].

Отже, робимо висновок, що з філософського погляду світогляд як результат пізнання дійсності зумовлений низкою факторів історичного, національного й культурного характеру, що пояснює існування його різновидів. За загально визначеною класифікацією, світогляд історично проявлявся як міфологічний, релігійний і філософський. Водночас, зміна домінування одного світогляду на інший не виключало зникнення попереднього. Для нашого дослідження важливим є те, що в будь-якому виді світогляду мистецтву належить значна роль у пізнанні світу людиною. Так, стосовно міфологічного світогляду В. Вилков вказує, що «...міфологія є такою формою світогляду, в якій засобами художніх образів відбивається залежність існування людини від природних явищ...» [50, 12]. У релігійному світогляді панує ідея креаціонізму – творення Богом світу із нічого [50, 13]. Ідея творення близька мистецтву, окрім того,

релігійні канони та релігійний світогляд історично використовувало мистецтво, що спонукало до створення яскравих образів релігійного характеру, але й таких, у яких мітці втілювали і духовне і живе, властиве людині. Достатньо згадати твори Рафаеля, Леонардо да Вінчі, Рубльова та інших.

Аналіз наукової літератури показав, що відповідно до онтологічного розвитку історичних культур змінювалося й набувало конкретно-історичного змісту розуміння істини буття, законів природного та соціального існування й розвитку людства, місця та призначення людини у Всесвіті. Історично зумовлене розуміння збагачувалося суспільними інтересами та гуманістично-спрямованими ідеями самоцінності людини, здатної вибудовувати своє життя на основі особистісних, національних і загальнолюдських цінностей конкретної історичної доби.

Філософський світогляд вважається науковим, системо-раціональним [50, 14]. Ю. Хайрулліна вказує на визначення в науці чотирьох видів світогляду: міфологічний, релігійний, філософський та науковий як окремий [286, 34]. Разом із тим, існує і побутовий світогляд, і професійний, оскільки людина осягає світ різними шляхами та з різних поглядів, у тому числі, крізь призму своєї професії, свого фаху. Оскільки дійсність, реальність має безліч виявів, що досліджуються науковцями, формуються й професійні погляди на реальність, які переважають у свідомості та впливають і на цілісність процесу пізнання. На побутовому рівні людина також виявляє власний світогляд, але він може носити дещо й міфологізований характер, а може й бути зумовлений і релігійною свідомістю людини. Мистецтво також може впливати на світогляд людини на професійному тобто науковому, а значить і філософському рівні; а може вносити певні корективи і в побутову свідомість, формуючи ціннісну, емоційну сферу особистості. Окрім того, існують такі категорії або феномени, без яких світогляд не формується, адже вони належать до культурної, духовної сфери. В. Шинкарук у зв'язку з цим, вказує на казки та дитячі ігри [304, 35]. Вони складають основу формування дитячого світогляду, на якій формується особистість та опановуються цінності загальнолюдські, культурні, національні, моральні тощо.

Приймаючи за основу, що категорія «світогляд» позначає феномен сукупності узагальнених уявлень про дійсність, людину та її місце у світі, «...спосіб сприйняття, осмислення й оцінки навколишньої дійсності та самої себе як конкретно-історичного суб'єкта пізнання та практики» [79], звертаємо увагу на структуру цього новоутворення. За поясненнями В. Шинкарука [302], у світогляді наявні уявлення, що інтегруються в категоріальну систему тільки в процесі генези суспільної самосвідомості людини. У такому розумінні вчений досліджує становлення понять «світ», «суспільство», «людина» як вузлових категорій світогляду. Структурування цієї духовно-практичної системи, заснованої на співвіднесенні суцього та уявного, бажаного та належного, відбувається через синтез досвіду, знань, ціннісних орієнтацій і переконань, через саморефлексію та визначення індивідом свого місця у світі та встановлення певних взаємовідносин із ним. Атрибутами світогляду є узагальнені знання, переконання, цінності, ідеали, вірування, принципи діяльності, життєві норми [79].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що протягом останнього століття на тлі філософських концепцій відбувається екстраполяція термінів «світогляд», «світосприйняття» та «світоспоглядання» в інші науки: психологію, соціологію, естетику, мистецтвознавство, педагогіку.

Зазначене зумовило звернути увагу на психологічний аспект світогляду та світосприйняття. Відомий німецький мислитель К. Ясперс (K. Jaspers [343]) у праці «Психологія світоглядів» уточнює: «Коли ми говоримо про світогляд, то маємо на увазі ідеї, – останнє та всеосяжне для людини, причому як у суб'єктивному сенсі – переживання, енергію, образ думок, так і в об'єктивному – предметно оформлений світ» [343, 13]. Учений здійснив спеціальне дослідження психології світоглядів, у ході якого обґрунтовано констатував певні специфічні особливості цього феномену. Зазначимо такі, що корегують стратегію нашого дослідження. По-перше, «світогляд – це не лише знання, він розкривається в оцінках, облаштуванні життя, долі, прийнятої ієрархії цінностей» [343, 13]. По-друге, вчений визначає деякі типи духу (світоглядні позиції), які водночас є назвами епох (наприклад, романтизм, просвітництво, імпресіонізм), та зауважує на обов'язковому розмежуванні їх на

емпіричні, індивідуальні, історичні світогляди [343, 13]. У контексті даного дослідження цінною є диференціація світоглядів К. Ясперса за їхньою емоційною характеристикою: «Світогляд окремих не тільки індивідів, але й соціальних груп і навіть культурних епох в одних випадках тяжіє до гармонійного, оптимістичного, а в інших – до похмуро-песимістичного, стурбовано-трагедійного сприйняття буття» [343, 21].

У психологічних дослідженнях (Л. Виготський [54], К. Платонов [205] С. Рубінштейн [235], Б. Теплов [270], К. Ясперс [343] та ін.) поняття «світогляд» висвітлюється як складна когерентна сукупність теоретичних знань та емпіричного досвіду людини, її цінностей, ідеалів, установок, вірувань, переконань, цілей, інтенцій, інтересів, мрій, бажань, сподівань.

Згідно з ідеями К. Платонова [205], світогляд є однією з форм спрямованості особистості, яка є «...системою її поглядів на себе та своє місце у світі й зумовлені ними переконання, ідеали, принципи, ціннісні орієнтації – життєві позиції особистості» [205, 68]. Психолог вказує на складноструктурованість світогляду, визначаючи в його структурі дві ієрархічні групи компонентів: світовідчуття, світосприйняття, світоуявлення, які складають світоспоглядання особистості; світорозуміння, світооцінка та світоставлення – формують переконання особистості [205, 68]. Отже, перша група компонентів більше відповідає почуттєвим, емоційним, уявним аспектам світогляду, що більш властиво такому його різновиду, як художнє. Або формуються ефективніше саме завдяки художнім засобам. Оскільки світосприйняття є атрибутом світогляду як феномену споглядального, то й у структурі художнього світогляду міститься саме художньо-естетичне світосприйняття.

Певного методологічного значення набувають ідеї та положення дослідження Б. Целковнікова [293], які полягають в основі осмислення сутності й побудови феноменів світогляду й художньо-естетичного світосприйняття особистості. Уваги слугує ідея того, що *світогляду* як феномену свідомості особистості властиві цілісність і цінність, що й підтверджено у філософських поясненнях аксіологічного виміру світогляду. Адже, так чи інакше, світогляд охоплює особистісні ціннісні

ставлення людини до різноманітних аспектів буття. Друге положення науковця висвітлює світогляд у якості духовно-моральної підстави розвитку людини як соціальної істоти, якій властиві уявлення моральності та краси, тобто естетичного, що сприймається переважно емоційно. Третє положення стосується вирішення питань реалізації ціннісно-сислової домінанти світогляду та акцентує увагу на її особливих властивостях, насамперед, особистісно-творчих. Ціннісно-сислові, особистісно-творчі домінанти проявляються під час діалогічної, співчутливої взаємодії суб'єкта з тими чи іншими сферами духовного й матеріального світу, саме в моменти [293].

Б. Целковніков вказує на механізми дії світогляду через світовідчуття та світосприйняття. У концепції обґрунтовано, що саме вони сприяють досягненню в духовно-світоглядній практиці гармонійного поєднання емоційного й раціонального, свідомого та інтуїтивного, об'єктивного та суб'єктивного тощо, що гармонізує світогляд у цілому [293].

У загальній системі світоглядної орієнтації особистості, яка поєднує емоційні та раціональні форми осягнення навколишньої дійсності, розрізняють світовідчуття, світосприйняття, світогляд, світоспоглядання, світорозуміння. Вищезазначене розуміння феномену світоглядних орієнтацій як когерентної сукупності певних уявлень про світ і людину, наближує до усвідомлення доцільності дослідження цього феномену крізь призму відповідних чуттєвих форм *світовідчуття та світосприйняття*.

У філософії ці різновиди форм осягнення буття, як певні методологічні та особистісні конструкти, є структурними складовими світоглядної системи людини. *Світовідчуття* формується на основі досвіду – «індивідуального, сімейного, групового, етнічного, класового, суспільного й загальнолюдського» [303, 570]. Основоположне місце в становленні *світорозуміння* займають знання. В основі *світоспоглядання* полягає певна мета, яка усвідомлюється через універсальні форми діяльності – «нужду, потребу, інтерес, засоби, результати, наслідки» [303, 570].

З педагогічного погляду, науковці також вважають світогляд інтегральним духовним утворенням, яке «...спонукає до практичної дії, до певного способу життя та думки» [286, 31]. У структурному плані, зазначає Ю. Хайрулліна «...прийнято виділяти в ньому такі підсистеми або рівні, як світовідчуття, світоуявлення, світосприйняття та світорозуміння» [286, 31].

З філософського погляду для педагогічного розуміння феномену сприйняття важливим є враховувати, що провідну роль у формуванні *світосприйняття* мають цінності (щастя, любов, істина, краса, добро, свобода, справедливість тощо) та життєві принципи, а саме: антропоцентризм, гуманізм, монізм, плюралізм, скептицизм, догматизм тощо [303, 570]. Отже йдеться про те, що людина сприймає світ крізь призму цінностей. Але свідомість завжди є вибірковою, «... адже ми створюємо, помічаємо та зберігаємо образи того, що має для нас значення, що цікаве для нас, що має сенс», наголошує Ю. Хайрулліна [286, 41].

Слід вказати, що не всі цінності мають світоглядну функцію, отже вони не впливають на світосприйняття. Безумовно, світоглядну функцію мають такі цінності, на які вказують філософи, науковці, культурологи. Наприклад, за Г. Ріккертом: наукові, художні, релігійні, етичні, цінності відносин, цінності самовдосконалення [228]; за Г. Олпортом: теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні [292]; Д. Леонт'єв: суспільні ідеали, сформовані суспільною свідомістю, предметне втілення ідеалів; мотиваційна структура особистості [136].

Отже, світогляд стає певною «матрицею» взаємовідносин людини та світу, що складається із цінностей, знань, уявлень, ідеалів, крізь призму яких людина сприймає світ, розуміє, інтерпретує його та діє на основі сформованого світоставлення.

Контекстуальний огляд джерел засвідчує, що у філософії поняття «сприйняття», або, інакше, «перцепція» (від лат. *perceptio*), зазвичай, розуміється як вид пізнавальної діяльності індивіду, орієнтованої на ідентифікацію та класифікацію одержаної інформації для забезпечення зворотного зв'язку з оточенням та довкіллям.

У психології сприйняття – це активний психічний процес узагальнення окремих відчуттів задля цілісного відображення предметів і явищ. Його функціональною ознакою є те, що розрізнені відчуття набувають цілеспрямованого характеру. Сприйняття завжди пов'язано з мисленням і уявленням. Це початковий і неодмінний етап усілякого пізнавального процесу та будь-якої людської діяльності, спрямованої на більш глибоке та всебічне відбиття зовнішнього світу. За Дж. Брунером, сутність цього процесу полягає в процедурах відбору й категоризації, які здійснюються на ґрунті суттєвих властивостей певних предметів і явищ [27].

У когнітивній психології сприйняття – процес обробки сенсорної інформації, результатом якої є інтерпретація навколишнього світу як сукупності предметів і подій, вказує В. Дружинін [318, 41]. Віднесення перцепції, або сприйняття до когнітивних процесів пояснюється тим, що створення образу як результату обробки інформації, що сприймається, може не співпадати за часом. З одного боку, сприйняття зумовлено досвідом, тим, що вже було перероблено, інтерпретовано, а з іншого боку, воно спонукає на роздум і порівняння з минулим досвідом. Як пояснює В. Дружинін, «...досвід дозволяє уявляти очікувану інформацію...», зокрема це стосується таких речей, які належать саме до світосприйняття, тобто довкілля, природи, яка стосується явищ зовнішнього світу: «відчуття від рухомого джерела звуку та світла дають можливість передбачати появу автомобілю, розкотисті звуки в небі – грозу та зливу» [318, 41].

У когнітивній психології докладно пояснюють, за якими законами та принципами виникає образ, що є наслідком перцепції. Йдеться про бінокулярні та монокулярні ознаки, про сприйняття форми та її елементів, про сегрегацію – відокремлення фігури від фону та ін. Такі суто психічні аспекти сприйняття і створюють образні уявлення, які закріплюються в пам'яті, але можуть мати й суб'єктивний характер; це і входить до плану досвіду та впливає на світосприйняття.

Сприйняття – створення реальності [287, 236]. Образ, який створюється в процесі сприйняття, залежить і від суб'єктивних властивостей зору, сприйняття кольору, подвійних картин, уявлень про красу тощо.

Таким чином, сприйняття світу не є результатом чистої свідомості. Воно зумовлено існуючим суспільним світоглядом з усіма визнаними цінностями, ідеалами, знаннями, уявленнями, що передаються з покоління до покоління та формуються шляхом активності та дієвості всіх модусів людини, задіяних для сприйняття світу, дійсності, довкілля. Відповідно, у дослідженні світосприйняття трактується як складне утворення сприймання різномантних явищ світу, що здійснюється на ґрунті особистісних цінностей, уподобань, принципів, ідеалів, регулюючих спрямованість і вибірковість, форму та способи поведінки, мотивацій і потреб щодо самовизначення й самореалізації в складній системі взаємовідносин між людиною та суспільством, людиною та людиною, людиною та природою.

Світосприйняття є таким психічним процесом, яке межує на грані різних психічних станів: відчуття, переживання, вибірковість уваги, оцінювання й інтенції, зацікавленість, асоціації та уявлення як результати світосприйняття. Такі емоційні, психічні стани стимулюються нерідко мистецтвом, процесом сприйняття образу, засобів виразності, які вражають своєю яскравістю, естетикою, або спонукають до роздумів і рефлексії.

З педагогічної точки зору, слушною є думка, що сприйняття, як психічний процес, ґрунтується на попередньому досвіді людини, адже має тісні зв'язки з минулими сприйняттями. Наприклад, на рівні побутової свідомості, коли людина зіставляє минуле й сьогодення, предмети та явища можуть порівнюватися шляхом асоціативних зв'язків, як свідомо, так і позасвідомо, а іноді, – спонтанно, інтуїтивно [35].

Ю. Кравцов зазначає, що «опору для свого світосприйняття людина шукає або в скінченному, обмеженому світі повсякденних подій і справ, або в нескінченному, безумовному, що є в самій людині – це особливе буття власного світу. У першому випадку людина живе в природі, пов'язана з нею – це наявне буття, «Dasein» людини. Другий шар буття – спільна для всіх структура –

«свідомість взагалі», яка несе в собі загальнозначущі поняття й норми, загальнозначуще, доконечне та впорядковане: правило, закон, обов'язок» [116].

Контекстуальний огляд джерел засвідчує, що світосприйняття, як різновид перцептивної діяльності людини, забезпечує емоційно-почуттєве осягнення духовного змісту оточуючих предметів і явищ.

Результатом такої діяльності є певний ступінь сформованості особистісного світорозуміння, який набуває рис картини світу.

«Картина світу» – це усталений науковий термін та філософська категорія, яка тісно перемежується з категоріями «світогляд», «світосприйняття», «образ світу». Цей термін увійшов у науковий тезаурус ще на початку ХХ століття у працях Л. Вайсгербера [31], Л. Витгенштейна [52], О. Шпенглера [311].

О. Шпенглер у ході дослідження типології світових культур спирається на концептуальне розуміння категорії «картина світу», вбачаючи в ній головний критерій розмежування різних типів світосприйняття. Учений, всупереч традиційним уявленням про єдиний, цілісний і вічний світ, висуває ідею про існування такої самої чисельної кількості світів, скільки існує людей і культур [311].

Наслідування ідей ученого містяться в працях В. Мухіної [180]. Досліджуючи феноменологію розвитку та буття особистості, В. Мухіна акцентує увагу на індивідуальних розбіжностях, що виникають під час вибудовування біномної конструкції людина-світ. Отже, обов'язковим результатом будь-якої взаємодії людини зі світом є кристалізація суб'єктивної психологічної реальності. Останню дослідниця визначає як індивідуальну картину світу.

У працях М. Бердяєва [14], О. Лосева [146], Г. Щедровицького [313], М. Гайдеггера [285] та інші висвітлено сутність і специфіку поняття «цілісна картина світу». Остання розуміється як синтез міфологічної, релігійної, філософської та наукової картин світу. Науковці В. Медушевський [165], О. Реброва [219], І. Романюк [230] та інші виокремлюють феномен художньої картини світу.

У контексті даного дослідження є доречним визначення цього поняття, що надане В. Постоваловою: «картина світу – це глобальний образ світу, який полягає в основі світобачення людини, репрезентує сутнісні властивості світу та є результатом усієї духовної активності людини» [210, 21].

На думку дослідників (А. Белих [13], С. Смірнов [257]), картина світу є джерелом для світосприйняття й підґрунтям життєдіяльності людини. Викликає інтерес висновок дослідниці І. Беркещук [15], що це поняття «...характеризує суб'єктивну системність світосприйняття та світобачення людини»: цілісну, багаторівневу систему уявлень про світ та його взаємозв'язки, інших людей, себе та свою діяльність, просторову та часову послідовність подій, їх причин, значення та мету. С. Смірновим це поняття розглядається в одному синонімічному ряді з терміном «образ світу», й визначається першоосновою чуттєвих реакцій на те, що сприймається [257, 31].

У ході теоретичного дослідження означеної проблеми встановлено, що джерелом і рушійною силою для світосприйняття є не тільки така природна здібність індивіду, як сприймання експліцитних якостей (фізичних, експресивно-емоційних, кінетичних, тактильних) оточуючих предметів, але й здібність емоційно-інтелектуального осягнення їхніх імпліцитних якостей (знаків, значень, смислів, настроїв тощо).

Результати теоретичних розвідок висвітлюють феномен світосприйняття як рівня світогляду й водночас його атрибуту, який характеризується тим, що надається людині у вигляді цілісного образу. Він є «предметною реальністю (матеріалізований, організований і впорядкований); ґрунтується на певних знаннях, відповідних до існуючих етапів розвитку уявлень про світ у певному просторово-часовому діапазоні» [36]. З огляду на це, становлення цілісного світогляду людини чи суспільства поза процесом формування особистісного світосприйняття не може бути взагалі.

Людина пізнає світ різними модусами сприйняття, отже можна констатувати полімодальність світосприйняття. Це актуалізує значну роль мистецтва у формуванні світосприйняття, оскільки мистецькі твори активізують так саме всі

модуси: зоровий, аудіальний, кінестетичний, розумовий. Отже, мистецтво виконує свою світоглядну функцію як складова частина культури й засіб активізації природних здібностей людини сприймати, розуміти й емоційно переживати те, що сприймається.

Компілятивний огляд джерел дозволяє висунути твердження, що опосередкованість світоглядного відбиття різними формами суспільної свідомості, зокрема, такою формою як мистецтво, дозволяє розглядати *художній світогляд особистості* як один із важливих аспектів її загальної світоглядної культури.

Студіювання науково-педагогічних праць констатує, що педагогічні основи дослідження феноменів «світогляд» і «художній світогляд» особистості, та особливості його формування освітніми й дидактичними засобами, закладені відомими педагогами минулого й сучасності А. Дістервегом [85], Я. Коменським [111], Й. Песталоцці [201], С. Русовою [239], В. Сухомлинським [266], К. Ушинським [280] та іншими.

Як пояснює П. Якобсон, «...сприйняття мистецтва завжди пов'язане з різноманітним актом мислення й переживання» [320, 67]. Такого широкого функціонування художнє сприйняття ще набуває завдяки своєму естетичному по суті функціонуванню. С. Рубінштейн вважає, що естетичне сприйняття є особливим засобом естетичного освоєння дійсності [235]. Психолог зауважує, що основою естетичного світосприйняття є естетичні почуття, які виникають у ході художньої перцепції. Вірогідно, що вони є не тільки емоційним відгуком на оточуючі предмети чи явища, але й специфічним засобом «вживлення» (за Ф. Шлеєрмахером [309]) або «проникнення» (за С. Рубінштейном [235]) у сутність останніх.

Науковці зазвичай розмежовують естетичний і пізнавальний типи взаємодії особистості зі світом. Згідно з чим, ними виокремлюються й рівні освоєння набутої інформації. Таким чином, для пізнавального типу більш вагомими вважаються такі когнітивні процедури, як мислення, аналіз, синтез, узагальнення тощо. Завдяки останнім уся інформація, що надходить із різних сфер навколишнього середовища, охоплюється індивідом, головним чином, на рівні *розуміння*. Тоді як естетичному

типу притаманний інший спосіб усвідомлення предметів та явищ буття – на рівні *емоційного переживання, «прийняття», «присвоєння», «співчуттєвого розуміння»* (за М. Бахтіним) [12].

У наукових дослідженнях почуття естетичного, зазвичай, визначається як природна здібність людини та підсвідома інтенція до гармонійності, насолоди, узгодженості. Дослідниця Цзяо Їн у результаті контекстуального студіювання філософської літератури та літератури з естетики (у тому числі й китайських авторів), зазначає, що феномен естетичного вперше став осмислюватись у філософському пізнанні Всесвіту. Адже функціональною ознакою «естетичного» є висвітлення якісної сторони світобудови через категорію краси, яка якраз і визначається як гармонійність, задоволення, узгодженість. Поглиблене ставлення до таких явищ сприяло усвідомленню існування протилежних якостей. Дослідниця зауважує, що нагальність естетичних категорій у художньо-філософському пізнанні навколишнього світу, спричиняє виокремлення в лоні філософії наукової дисципліни *естетики* – самодостатньої галузі наукового пізнання та оцінювання світу [295, 74–75]. Зазначені категорії виникли завдяки феномену ціннісного ставлення до явищ, що також властиво людині від природи, оскільки людина мислить переважно методами зіставлення, порівняння, аналізу тощо [35, 4].

У працях С. Рубінштейна, навпаки, зауважується на взаємозв'язках і взаємопроникненні інтелектуального й емоційного, особливо коли йдеться про сферу почуттів та процеси пізнання мистецтва. За словами вченого: «Якщо твір мистецтва, картина або природа, викличуть у мене естетичне почуття, то це означає не просто, що вони мені подобаються, ... в естетичному почутті, яке вони в мене викличуть, я пізнаю специфічно естетичну якість, яку, по суті кажучи, може бути пізнано тільки за посередництвом почуття» [235].

Отже, естетичне світосприйняття є однією з універсальних здатностей культурного й безпосередньо світоглядного розвитку особистості. Людина розкриває для себе якісно нову форму буття – красу Світобудови, саме категорія «краси» стає регулятором естетичного світосприйняття людиною дійсності. З культурологічного погляду, мистецтво є повним, концентрованим відбитком

естетичного світосприйняття та світовідчуття. Як указує В. Мартинов, «естетична реальність – більш поглиблене проникнення в сутність світобудови» [162, 38]. Фактично кожний справжній твір мистецтва, за поясненням культуролога, робить суттєвий внесок у розробку уявлень людства про різноманіття прояву всезагальної гармонії, унікальності й цінності людського життя, тим самим воно стає активним каталізатором поглибленого естетичного світорозуміння [162, 38].

Естетичне світосприйняття здебільшого формується засобами мистецтва. Сприйняття картини світу, відображеної в мистецтві формує «художньо-ментальний досвід», який ґрунтується на досягненні дійсності, що відображена «...у словах-символах, кодах культури, у предметах побуту, віруваннях, у понятійній мові науки, в її термінах, категоріях» (О. Реброва [223, 26]).

У мистецтвознавчих працях (В. Дільтей [87], М. Каган [97], О. Лосев [146], С. Шип [308] та інші) розкривається сутність художнього світогляду особистості через такі категорії, як: художнє світоуявлення, художнє світовідчуття, художнє світорозуміння, художнє світовідношення. Через ці категорії в дослідженні К. Васильковської висвітлюється розуміння «...ідеально-образного та понятійно-теоретичного узагальнення художньо-пізнавального досвіду людини» [47, 8]. Завдяки їм демонструється «...концептуальне вираження в мистецтві людського емоційно-ціннісного та індивідуально-сміслового ставлення до світу» [47, 8]. До того ж, відбувається, як зазначає К. Васильковська, «...художньо-образне відтворення, збагачення та розвиток культурного досвіду людства в різних видах художньої діяльності» [47, 8].

У науково-педагогічних працях вітчизняних учених досліджується проблема формування художнього світогляду (Г. Падалка [198], О. Реброва [220], О. Рудницька [238], О. Щолокова [318]) та питання дотичні до означеної проблеми, такі, як: розвиток духовної та емоційно-чуттєвої сфер особистості (вчителя, викладача, учнів, студентів) (О. Олексюк [192]); виховання молоді на основі сформованих художніх цінностей нації, держави, народу тощо (І. Зязюн [95], Г. Падалка [198], О. Ростовський [232], О. Щолокова [319; 316]). Досліджується сутність ключових понять проблеми: «художнє сприйняття» (А. Адаскина [1],

М. Батюта [11], В. Даренський [80], М. Козловська [106], В. Медушевский [167]) «художнє мислення» (Л. Масол [164], Н. Миропольська [172], О. Отич [195], І. Пясковський [213]), «картина світу» (І. Романюк [230]).

На думку О. Рудницької, художній світогляд є «...специфічною формою емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки й орієнтири людини, виражені у творах мистецтва» [238, 40]. А художнє сприйняття, тобто сприйняття творів мистецтва стає функціональним атрибутом художнього світогляду. При цьому важливо зауважити на тому, що «художнє сприйняття» співвідноситься з поняттям сприйняття як загального психологічного феномену, що пов'язано з переживаннями, емоційним реагуванням, мисленням тощо.

О.Реброва визначає сутність художнього світогляду майбутніх викладачів мистецьких дисциплін як «...систему художньо-естетичних знань, переконань, почуттів, орієнтацій...», зазначені атрибути спрямовують їхню професійну діяльність «... у сферу компетентного використання педагогічного потенціалу мистецтва для формування художньої культури та художнього світогляду школярів» [224, 68].

У дослідженні приймається як даність, що здатність до сприйняття світу на художньо-естетичному рівні є найважливішою якістю особистості. Достеменно, будь-яка мить людського життя завжди має ту чи іншу естетичну забарвленість, і кожна людина це завжди відчуває, але більшою чи меншою мірою. Глибина, яскравість, усвідомленість естетичного відчуття залежить від розвиненості естетичної чуттєвості конкретної людини. Відомо, що такий розвиток ідеться через досвід милування певними предметами та явищами природи. Безумовно, естетичне захоплення можна відчувати від будь-яких природних явищ, наприклад, таких, як: схід/захід сонця, відблиск місяця на воді, весняне цвітіння, кружляння сніжинок, яскравість веселки, кольори осені тощо. Найефективнішим засобом розвитку естетичного почуття й художньо-естетичного світосприйняття вважається художньо-творча діяльність і мистецтво. Адже, вибірковість, ставлення, оцінювання означає поступове окультурення та духовне становлення особистості,

яке відбувається в процесі кристалізації в її ціннісному ставленні більш якісних художньо-естетичних орієнтирів світосприйняття.

М. Арановський у доробку, присвяченому діалектиці свідомого та несвідомого в діяльності композитора [5], обґрунтовує ідею того, що експлікація власних художньо-образних концептів у творчості композитора є результатом цілеспрямованого художньо-естетичного сприйняття довкілля та творів мистецтва, отже як відгук чи результат перцептивної діяльності, «...взаємодії несвідомого та свідомого..» [5, 141]. З педагогічного погляду важливо, що в ході сприймання розкриваються особистісні та творчі потенції індивідуума.

Огляд джерел засвідчує, що в мистецтвознавстві сутність художнього сприйняття, як вищого рівня перцепції, розуміється як сприймання й усвідомлення фізичних властивостей твору мистецтва та його внутрішніх характеристик (думок, почуттів, здібностей, інтенцій та інше), закладених автором чи виконавцем-інтерпретатором у зміст твору [36, 89].

Художній твір сприймається на різних рівнях та зумовлений єдністю об'єктивних і суб'єктивних чинників. Цей процес, за поясненнями О. Рудницької, реалізується через існування багат шарової структури художнього твору, а саме: «матеріальний», «образно-смісловий», ідейно-художній». У свою чергу, вони є відповідними рівням сприйняття певної картини світу людиною. Завдяки зв'язкам на матеріальному рівні, «...художній твір стає об'єктом безпосереднього чуттєвого сприйняття». На рівні образно-сміслового взаємозв'язку – відбувається осягнення знаків, символів, смислів даного твору, що є імпліцитно наявними та метафорично репрезентованими в матеріальній структурі художнього твору. «Світогляд творчого суб'єкту» (автора, виконавця, інтерпретатора) реалізується та сприймається вже на ідейно-художньому рівні [238, 52].

Стосовно музичного твору, слід вказати, що це вид музичного висловлювання, який за поясненнями В. Медушевського, «...остаточно склався в європейській професійній культурі Нового часу» [166, 5], що було зумовлено новим світовідчуттям, яке було «...спрямоване на нескінчене багатоманіття реалій буття...», що дозволило йому стати принципово новим «...засобом обміну

світоставлення, різними поглядами на життя, точками зору на нього, що народжувалося творчою фантазією композиторів...» та нерідко викликало полеміку [166, 13].

За твердженням О. Малиновської, «...музичний твір сприяє досягненню дійсності та самої людини, оскільки музика сягає такого високого ступеня розвитку, здатності відображати світ, людину та їх взаємовідносини тощо» [160, 20–21]. Дослідниця вважає, що музичний твір здатний впливати на «...найвищі ціннісно-світоглядні настанови людини, постулати та канони світобудови; тому музика й стає компонентом філософської рефлексії» [160, 20–21].

Саме через художній/музичний твір, що відображає реальні образи мовою мистецтва та спонукає до їх осмислення, інтерпретації та художнього опосередкованого спілкування, формується та набувається досвід художньо-естетичного світосприйняття. Диференціацію почуттів і переживань, що виникають під час сприйняття творів мистецтва, О. Рудницька пов'язує зі ступенем усвідомлення. У цьому існує така ієрархія чутливих реакцій на художній твір: стан, настрої, емоції, почуття. Дві перші – стан і настрої, є найпростішими формами переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета, що сприймається, не усвідомлено причину його дії та власної емоційно-чуттєвої реакції. Ці фізіологічні форми скоріше належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. Останні є психічним актом створення у свідомості реципієнта художнього образу, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору [237]. На думку В. Рубцова, функціонування артефакту як художнього тексту починається з моменту виникнення в реципієнта власного, особистого художнього переживання. І лише в апофеозі цього переживання він повною мірою виступає як твір мистецтва [236, 110].

Отже, у художньому світогляді художньо-естетичне світосприйняття як особливий атрибут відповідає за активне, аналітичне, оцінювальне сприйняття явищ навколишнього, буття, людських відносин тощо, відображених у *творах мистецтва*. За О. Щолоковою, «...художнє сприйняття – вид художньої діяльності,

який супроводжується естетичними переживаннями й асоціативними уявленнями» [317, 192].

Під час теоретичних розвідок і узагальнень встановлено, що сприйняття творів мистецтва в науковій галузі визначено як художнє сприйняття, разом із тим, воно переважно застосовується як художньо-естетичне сприйняття. У дослідженні художньо-естетичне сприйняття є рівнем художнього світогляду, який є сходинкою між емоційним, спонтанним реагуванням на твори мистецтва та глибоко усвідомленим, відрефлексованим ставленням до них. Воно набуває своєї розвивальної та регулятивної функцій у цілісному процесі формування світогляду особистості через те, що спонукає звернути увагу на певні явища, реалії дійсності, на які нерідко не звернено уваги. Тобто воно формує якість ставлення до життєвих реалій, буття тощо, відображених у творах мистецтва та через них – до реальних їх прототипів [36].

Художні/музичні твори відображують дійсність і сприяють формуванню художньо-естетичного світосприйняття завдяки спеціальним засобами виразності. Важливо, що художньо-образна мова й виражальні засоби музичного мистецтва передають звуко-тембральний ландшафт навколишнього та більш за те, передає емоцію. Остання народжується у свідомості автора твору, як особлива художньо-творча смислоутворююча реакція на його взаємодію з різними проявами буття. Сприймаючи цю емоцію, реципієнт підсвідомо рефлексує та ототожнює власні емоційно-чуттєві відгуки та художньо-образні концепти з тим, що сприймається [35, 5].

Репрезентація художніми засобами естетичної краси, гармонії та духовності, відчуттів і міжособистісних відносин, усе що втілено у творах мистецтва, під час художнього пізнання надає можливість через рефлексію власних думок і почуттів усвідомити й інтерпретувати не лише смисли твору мистецтва, але й їх життєві прообрази. Це й детермінує здатність особистості до художньо-естетичного світосприйняття.

Між іншим, специфіка мистецтва полягає в тому, що воно є своєрідним «лакмусовим папірцем» для виявлення в реципієнта здатності відчувати красу

об'єктів сприймання, наявності прагнення до розуміння самого себе через рефлексію власних переживань, і спроможності вести художній діалог у площині своїх перцептивних і когнітивних можливостей. Таким чином, з одного боку, твори мистецтва мов би «розкриваються» перед людиною, а з іншого, – людина сама відкриває себе крізь призму мистецтва.

За слушною думкою О. Рудницької, «якщо мистецтво входить в наше «я», якщо ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього та зовнішнього, логічного сенсу художнього твору й алогічного буття самосвідомості особистості, смисловій предметності мистецтва й непередбаченого почуття» – саме в цьому вчена вбачає найголовніший «предикат духовної насолоди» [237, 248].

У цьому ракурсі дуже важливим є дільтеєвське розуміння мистецтва, як джерела «метафізичного світогляду» та його символічного відображення (В. Дільтей [84]). Адже, у творах мистецтва фокус спрямований на загальні цінності людства, художньо-естетичні концептуально-образні форманти тієї чи іншої епохи, певної культури чи етносу. Крізь призму ціннісного ставлення людини до навколишнього світу (будь то автор, виконавець або реципієнт), у творах мистецтва особливими засобами віддзеркалюються конкретні явища буття, краса чи потворність не тільки оточуючого середовища, але й певних взаємовідносин людей. З педагогічного погляду є важливим, що через усвідомлення смислів творів мистецтва в реципієнта «виховується вибірковість ставлення, диференціація оцінювання, відбувається поступове окультурення особистості, кристалізація в її ціннісному ставленні більш якісних орієнтирів» [36, 11].

У працях науковців приділяється пильна увага функціонуванню художньо-естетичного світосприйняття як певної духовної діяльності, у процесі якої відбувається своєрідний перехід зі сфери логіки й реальності в чуттєво-уявну сферу. Це, на думку науковців О. Олексюк та М. Ткач, зумовлено духовним потенціалом мистецтва. Учені дійшли висновку, що «...пізнавальний (теоретичний) потенціал мистецтва – це міра можливостей актуалізації його пізнавально-теоретичної сили через здатність формувати духовну картину світу»

[192, 39]. Вищі духовні цінності, якими є Істина, Добро, Краса, за визначенням О. Олексюк, є «...інтегральними регуляторами, що існують на рівні фундаментального вибору. Так само, як і символ, вищі цінності є впорядкованим феноменом духовної сфери, що має форму загального принципу смислового конструювання» [191, 11].

О. Рудницька вбачає духовний потенціал художньо-естетичного сприйняття в тому, що особисті почуття під враженням художніх образів трансформуються в певні естетичні, етичні, гуманні уявлення реципієнта. Саме таким чином духовність досягає свого конкретного вираження через спілкування з прекрасним, що сприймається як цінність [238, 55]. Цей ціннісний акт втілює інтенцію суб'єкта сприйняття до самопізнання й усвідомлення своєї ідеальної сутності. Саме через це «... виявляється катарсичний характер естетичних відносин, які виступають способом розвитку духовності людини» [238, 55].

У ході тисячолітньої генези людської культури сформувалися певні форми духовного осягнення дійсності. З давніх часів, мистецтво є одною з провідних форм і засобів збереження, ретрансляції та спадковості духовних цінностей людства. Більше того, мистецтво може спричиняти різносторонній вплив на становлення світогляду особистості, її духовне піднесення, виступає як джерело активного сприйняття, пізнання й розуміння дійсності. Серед науковців уже є усталеною думкою про потужний потенціал мистецтва у формуванні особистісної та суспільної свідомості та світоглядних позицій. Адже, часто у творах мистецтва віддзеркалюються не стільки сама реальність, з її явищами та предметами, скільки певний стиль світовідчуття та світосприйняття окремої людини або певної сукупності людей, більше того, цілих суспільств (етносів, народів, релігійних конфесій, політичних ідеологій, культурних епох тощо). За влучним зауваженням Ван Яюєці, «за допомогою синтетичних художніх образів, що втілюють ідеали й соціокультурні цінності людини, мистецтво синтезує світорозуміння та світовідчуття, пізнання й переживання світу» [45, 78].

Тобто, мистецтво, яке має високий потенціал і суттєво впливає на процес становлення висококультурної, обізнаної та усвідомленої особистості, іманентно є

провідним шляхом для вирішення освітянською спільнотою проблеми формування світовідчуття особистості та взагалі світоглядних орієнтирів сучасного суспільства [38]. Адже, синестезійна природа мистецтва дозволяє втілювати та транслювати соціокультурні цінності, ідеали, і тим самим сприяє формуванню художньо-естетичного світосприйняття. У дослідженні передбачається, що оптимізується цей процес в умовах активного сприйняття зразків музичного мистецтва та пізнання природи музики через виконавський досвід.

Огляд наукової літератури засвідчує, що художньо-естетичне світосприйняття, як атрибут художньо-філософського світогляду, складається й функціонує на всіх етапах історії людства. Це відбувається в тісному взаємозв'язку та відповідно до специфіки певних етнічних і культурних ідеалів і цінностей. У різних історичних формаціях, які зумовлюють певні стильові напрями й течії художньої творчості, переважали то почуттєві, то раціональні способи образного відображення дійсності крізь призму світоглядів то індивідуально-суб'єктивних, то узагальнено-об'єктивних. Кожна історична епоха, маючи властивий лише їй тип світогляду, впливає на художній тип світосприйняття та світовідчуття. Це особливо відображається на динаміці такого феномену в культурі, як стиль.

Фундаментальною категорією в теорії культури та мистецтвознавстві, що кореспондується з феноменом художнього світогляду, є категорія «художнього стилю» (О. Кривцун [119], О. Лосєв [146], С. Шип [308] та інші). Такою самою ґрунтовною є категорія музичного стилю для музикознавства. Характерні ознаки музичного стилю з різних точок зору досліджували вчені В. Медушевський [167], С. Скребков [253], А. Сохор [260], В. Суханцева [265].

У виявленні педагогічних можливостей музики щодо формування й регулювання процесами пізнання світу крізь призму художніх стилів звернено увагу на трактування «стилю» як певного втілення результатів творчості та типу сприйняття; поняття й категорії в музикознавстві та мистецькій педагогіці. Спираючись на дослідження О. Ребрової [224, 69], маємо змогу представити узагальнено такі визначення цього поняття, що надані провідними науковцями:

Б. Асаф'євим [9], В. Воррингерем [53], Є. Назайкінським [181], Е. Панофські [200], С. Скребковим [253], С. Шипом [308]. Тобто, з наукової точки зору, стиль це:

- утілення, результат творчості та сприйняття; особливість мислення музичнообразними уявленнями, які існують в інтонаційному досвіді та є результатом актів музичного сприйняття» (Б. Асаф'єв [9]);
- єдність безпосереднього та опосередкованого відображення світу (С. Скребков [253]);
- особистість, яка виявляється в музичних звуках (Є. Назайкінський [181]);
- вища художня єдність, художнє відчуття світу (В. Воррингер [53], Е. Панофські [200]);
- деяке ідеальне відбиття (або відображення) артефактів мистецтва, в якому відбивається індивідуальний і колективний досвід творчих дій людини, її практичних міркувань і теоретичних спостережень; стилі існують в індивідуальній та колективній свідомості у вигляді: чуттєвих уявлень і понять (С. Шип [308]).

Наведенні визначення характеризуються взаємозв'язком художньо-світоглядних інтенцій і художнього стилю.

Художній стиль зумовлений світоглядними факторами культури. Отже, він стає вагомим педагогічним ресурсом для формування художньо-естетичного світосприйняття. З педагогічного погляду є важливим зауваження О. Ребрової, що «стиль відноситься до явищ індивідуального творчого самовираження, і до творчих інтерпретаційних процесів» [224, 68].

При цьому стиль розглядається як культурне явище, яке інтегрує у своєму змістовому розмаїтті особливість художнього методу та певний тип світовідчуття. М. Арановський [5] зауважує на виокремленні усвідомленого й несвідомого в цьому індивідуальному творчому процесі. Зазначене спонукає вбачати в художньому стилі ще й такий світоглядний ракурс, як самовираження та репрезентації особистості свого власного художньо-естетичного світогляду, бачення буття й узагальнення ідей співвідношення людини та всесвіту в знаковій

формі конкретного виду мистецтва (хореографічні рухи, слова, краски, музичні звуки, геометричні форми тощо).

Таким чином, урахування вищевказаних феноменологічних характеристик світосприйняття дало підстави для визначення цієї наукової категорії. Отже, «світосприйняття» – це загальне цілісне бачення картини світу та ставлення до неї, яке детермінує динаміку сприймання та усвідомлення світу як цілісності. Сутність світосприйняття полягає в тому, що ця важлива універсальна грань культурного світоглядного розвитку особистості є сукупністю емоційно-інтелектуальних дій, цілеспрямованих на осягнення об'єктів навколишнього світу та створення на цій основі узагальненої, цілісної смислової картини або моделі світу. Особливим виявленням світосприйняття є художньо-естетичне світосприйняття, яке формується в процесі осягнення мистецтва та його світоглядного потенціалу. На основі теоретичних узагальнень художньо-естетичне світосприйняття у дослідженні розглядається як ключове поняття. Воно інтерпретоване як процес і результат сприйняття творів мистецтва крізь призму відображення в них філософського осмислення буття та взаємовідносин людини, природи, суспільства специфічними засобами, художніми образами, символами, що відповідають певним естетичним принципам епохи та стилю. Художньо-естетичне світосприйняття особистості – здатність до цілісного художньо-образного, естетико-поетичного відчуття гармонії, краси довкілля та людських відносин, зображених у творах мистецтва, що переноситься нею на ціннісно-сміслову сприйняття дійсності та власну художньо-виконавську діяльність.

1.2. Сутність та структура підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості

Сьогодні модернізація освіти стратегічно цілеспрямована на підготовку фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці в соціокультурному середовищі своєї країни (що є доцільним державно-національним інтересам і потребам), а також, і в полікультурному середовищі (що відповідає всесвітній спрямованості до глобалізації та відкритості сучасного суспільства).

Згідно з оновленою концепцією освіти, на перший план виходить виховна функція дидактичного процесу. Отже, пріоритетним напрямом останньої стратегії є формування гуманістично-спрямованої, толерантної, всебічно та гармонійно розвиненої особистості, здатної досягнути й усвідомити тенденцію сьогодення до інтеграції культур. Протягом тривалого часу педагогічна наука набувала теоретично-методологічний багаж та випрацьовувала методично-практичний інструментарій щодо підготовки майбутніх учителів. У сучасних наукових колах продовжуються теоретично-практичні розвідки інноваційних технологій і на науково-доказовому рівні висвітлюють доцільність і ефективність новітніх методик і шляхів підвищення рівня підготовленості молодшої генерації освітян до педагогічної діяльності.

Усе це стосується й галузі мистецької освіти, де проблема підготовки майбутніх викладачів мистецтва займає першорядне місце. Складні й неоднозначні зміни, які спостерігаються в сьогоденному суспільстві, спонукають сучасного викладача музичного мистецтва до усвідомленого вибору світоглядних позицій, ціннісного самовизначення, реалізації гуманістичних та демократичних принципів педагогічної діяльності, високого рівня загально-педагогічної культури та спеціально-фахової майстерності [40].

Ефективність вирішення означеної проблеми потребує уточнення сутності понять: «підготовка» й «підготовленість» та подальшої їх диференціації. В ході аналізу науково-методологічних джерел і практично-педагогічного досвіду встановлено, що в педагогіці ще немає усталеного загальноприйнятого науково-педагогічного визначення цих термінів, що посилює актуальність даних розвідок.

Для визначення дефініцій «підготовка» та «підготовленість» проведено контекстуальний огляд науково-довідкових джерел: словників (філософського, культурологічного, педагогічного, тлумачного словника української мови), енциклопедій, наукових досліджень (монографій, дисертацій), наукових статей, навчальних та навчально-методичних посібників.

Результатом огляду словників та довідників є компілятивне уточнення поняття «підготовка»; у літературі – це:

- «запас знань, навичок, досвід і таке інше, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [29, 767];
- процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [321, 103];
- «система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної підготовки» [256];
- «система професійного навчання, що має на меті прискорене отримання здобувачами освіти навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт» [20, 223].
- «процес навчання студентів у системі навчальних занять із педагогічних дисциплін і педагогічної практики та результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загально-педагогічних знань, умінь і навичок» [249, 71].

Трактування цих понять на стику наук філософії та педагогіки представлені в роботах І. Зязюна [95], В. Кременя [118], В. Лугового [152], та ін. Фахову підготовку в системі вищої освіти досліджували О. Дубасенюк [89], В. Галузяк [60], В. Гаманюк [61], Я. Москальова [178], О. Савченко [241], С. Сисоєва [250], В. Сластьонін [254] та інші. Питання підготовки педагогічних кадрів у галузі мистецької освіти висвітлено в працях Л. Масол [164], Н. Миропольської [172], О. Олексюк [192], Г. Падалки [198], О. Ребрової [223], О. Ростовського [232], О. Рудницької [238], О. Щолокової [319] та інші. Інноваційні аспекти в підготовці майбутніх педагогів досліджували науковці І. Богданова [24], Р. Гурін [78], Н. Кічук [103], В. Кремінь [118], В. Николко [186] та інші.

В. Садовою надано визначення феномену професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, як цілісного інтегративного комплексу, якому властива «...внутрішня єдність компонентів, спрямованість на досягнення визначених стратегічних цілей педагогічної освіти, розкриття внутрішнього потенціалу особистості для майбутньої педагогічної діяльності» [242, 36].

У контексті даного дослідження привертає увагу дефініція Г. Штомпеля: «підготовка – це різновид організованої (формальної та неформальної) освіти для досягнення визначених у дослідницькій, освітній або навчальній програмі цілей учіння, що ведуть до набуття або вдосконалення кваліфікації відповідно до чинної Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 року...» [312, 134].

У сучасних дослідженнях «підготовка» розглядається в одному синонімічному ряді зі словом «підготовленість». Н. Титова, наслідуючи ідеї В. Бімбада [20, 272], пропонує використання терміну «підготовка» в декількох трактуваннях, а саме: «...а) навчання – формування підготовленості особистості до виконання майбутніх професійних завдань; б) підготовленість – наявність в особистості компетентності, знань і вмінь, необхідних для виконання професійних завдань» [272, 45].

Але частіше ці поняття диференціюють. А саме: «підготовку» трактують як освітній процес, а під «підготовленістю» розуміють певний результат процесу підготовки фахівця та ступінь здатності останнього до виконання своїх професійних та посадових обов'язків. Наприклад, у дослідженні В. Марченко зазначено, що «підготовленість – це комплексний результат підготовки, придатність до чогось» [163, 56].

Таким чином, феномен підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості в дослідженні розуміється як систематизований педагогічно-скерований освітній процес поетапного надбання магістрами музичного мистецтва фахових компетентностей, знань, умінь та особистісно-фахових якостей.

Процес підготовки магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів ґрунтується на загально-педагогічних та фахових мистецько-педагогічних принципах, методично-дидактичних цілях, художньо-естетичних цінностях і художньо-світоглядних установах, що закладені в концепцію вищої освіти. Метою означеного процесу є надання магістрам необхідних загальнонаукових і фахових мистецько-педагогічних знань, художньо-педагогічного досвіду, що сприяють оволодінню магістрантами викладацько-

організаційних та художньо-виконавських компетентностей. Результатом цього процесу є підготовленість магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів засобами фортепіанної музики.

Нагадаємо, що в дослідженні поняття «світосприйняття» трактується як «загальне бачення картини світу та ставлення до неї, яке детермінує динаміку сприйняття та усвідомлення світу як Універсуму (як цілого)» [36]. Під «художньо-естетичним світосприйняттям» розуміється «ціннісно-сміслові сприйняття дійсності скрізь призму естетичних категорій та художньої мови мистецтва».

Теоретичний огляд наукових досліджень, присвячених проблемам музичної підготовки (Фу Гоцин (付国庆[388]), Хе Йівен (何怡文[389]), Лю Шуцуй (刘淑萃[390391]), Куанг Лі (匡力[391392]), Ляо Хун'янь (廖鸿嫣[393]), Цзен Ху (曾虎[395]), Лі Мен (李朦[396]), Дуань Бінцін (段冰清[398])) засвідчив, що в основі музично-освітнього процесу лежить художньо-естетичне емоційне світосприйняття, яке проявляється здатністю тонко та проникливо відчувати світ, його гармонію, красу. Завдяки чому кристалізується здатність до цілісного художньо-образного, естетико-поетичного бачення світу та творчого вираження власних почуттів у художньо-виконавській діяльності. Цілком зрозуміло, що й для вчителя музичного мистецтва вкрай важливо мати усталені естетичні світоглядні переконання, художньо-ціннісні орієнтації та розвинену здібність до взаємодії зі світом крізь призму художньо-естетичного сприйняття. Саме це є запорукою його підготовленості до успішного виховання в учнів художньо-естетичного світосприйняття.

Результатом теоретичних розвідок є висновок, що розвиненість художньо-естетичного світосприйняття магістра музичного мистецтва значною мірою визначається наявністю в нього емоційної чутливості, психічно-інтелектуальної чуткості, перцептивно-когнітивного досвіду та певного багажу знань. У руслі означеного визнано, що розвиток вказаних якостей магістрів, як майбутніх викладачів музичного мистецтва, найбільш ефективно йдеться через розширення художньо-естетичного світогляду, мистецтво-педагогічного тезаурусу та практичного опрацювання творів музичного мистецтва в ході виконавської

практики. Дана позиція є відголоском ідей О. Рудницької, в працях якої зазначається, що «...творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він водночас виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність» [238, 50]. Саме ця специфіка мистецтва уможливорює «залучення до світу художньої реальності» кожного учня [238, 50]. Через пізнання творів мистецтва виховуються навички вибіркового ставлення, диференційованого оцінювання, відбувається поступове «окультурення особистості, кристалізація в її ціннісному ставленні більш якісних орієнтирів» [35, 11]. Отже, мистецтво, маючи значний вплив та високий потенціал у формуванні висококультурної, ерудованої та суспільно-свідомої особистості, повинне стати провідним шляхом для вирішення такої педагогічної проблеми, як формування світосприйняття особистості. У свою чергу, рішення цієї першорядної педагогічної проблеми може суттєво посприяти реновації світоглядних орієнтирів сучасного суспільства.

У попередніх публікаціях матеріалів дослідження зазначено, що «для світосприйняття, як і для будь-якого перцептивного процесу, властиві такі риси, як константність, суб'єктивність, залежність від певних особистісних якостей реципієнта» [36, 5]. Означені характеристики є вагомими факторами, що висвітлюють утруднення педагогічного керування процесом кристалізації художньо-естетичного світосприйняття школярів. Тим більше, що педагогічний вплив у цьому процесі є зовнішнім і стороннім корелятом суцільно індивідуального становлення світоглядних позицій та світосприйняття останніх.

Аналіз наукових джерел показав, що здатність індивіду до художньо-естетичного світосприйняття визначається його художньою свідомістю, окреслюється художньо-ментальною сферою, визначається світоглядними переконаннями та спрямовується художньо-естетичною установкою. У цьому контексті привертають увагу дослідження дотичні проблематиці гуманістично-світоглядних основ формування особистості майбутніх педагогів, які висвітлюють методологічні проблеми мистецтвознавства (В. Біблер [19], М. Каган [97], І.Тен [275]); психологію художнього сприйняття (Л. Виготський [54], О. Леонтьєв

[135; 136], С. Раппопорт [217], П. Якобсон [320]); теорію формування художньої культури (О. Рудницька [238], Г. Падалка [198], О. Щолокова [319; 318]), теоретично-методичні положення фахової підготовки майбутнього вчителя музики (Г. Падалка [198], О. Полатайко [206], О. Реброва [224; 219; 227], О. Ростовський [232], О. Рудницька [237; 238], О. Щолокова [316; 317] та ін.).

У працях І. Беха [16], О. Ростовського [232], О. Рудницької [237; 238] та ін. висвітлена орієнтуюча функція світогляду в професійно-фаховому становленні викладачів мистецьких дисциплін. У дослідженні визнано, що суб'єктом світогляду є той, чий погляд, позиції, потреби відповідають даному різновиду світогляду. З іншого боку, слід мати на увазі, що суб'єкт, без особистісного усвідомлення власних поглядів і переконань, навряд чи може стати «носієм» світогляду. Для того, щоб це відбулося, суб'єкт повинен освоїти світогляд, осягнути його цінність для себе або знайти його «особистісний зміст» (за О. Леонт'євим [136]).

У музично-педагогічних дослідженнях світогляд розглядається в декількох контекстах. Так, у праці А. Зайцевої розглянуто світогляд як феномен, що актуалізується в міжкультурній художній комунікації музично-освітнього процесу. Учена відзначає, що суб'єкти означеного процесу «...знаходяться в багатовимірному міжособистісному діалозі з авторами музичних творів – представниками різних культурно-історичних епох, етносів, художньо-стильових систем...» [91, 232]. Таку комунікацію А. Зайцева розглядає як «...співробітництво та співавторство в культуротворчому процесі», спрямоване на створення «...багатоголосся в амплітуді світоглядного ставлення» [91, 232].

Інший локус дослідження світогляду зосереджено на вивченні ролі даного феномену безпосередньо в процесі формування художньо-естетичного світосприйняття. За визначенням О. Рудницької, художній світогляд є «...специфічною формою емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки й орієнтири людини, виражені у творах мистецтва» [238, 49]. Вчена зауважує, що будь-яка людина потенційно спроможна до духовно-морального піднесення власної «натури», де одним із засобів є

осягнення й дотримання «норм» художньої культури та мистецтва [238, 50]. При цьому, «...художнє світобачення стає внутрішнім змістом суб'єкта, індивідуальний досвід розширюється та збагачується, почуття, смаки й потреби набувають культурно-естетичної форми» [238, 50]. На думку вченої, «ці процеси відбуваються лише тоді, коли людина не просто споглядає, а актуалізує культуру у власній творчій діяльності» [238, 40–41]. З цього приводу дослідниця зазначає, що культура, як дзеркало світогляду, є «універсальним засобом творчої самореалізації, і предмети культури становлять результат творчої діяльності індивіда» [238, 40–41].

Наслідування означеної концепції дозволило виокремити *світоглядний компонент* підготовленості магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття. Він охоплює комплекс мотивів та інтенцій особистості, ціннісних орієнтирів, знань і уявлень.

У процесі становлення людини як суб'єкта світогляду важливу роль відіграють світоглядні знання. За визначенням О. Данильян і В. Тараненко, це «...не всі та не будь-які знання, а лише ті, які є життєво важливими для людини, які практично й теоретично розкривають сутність взаємовідносин між людиною та світом у кожную історичну епоху» [79]. Саме такі узагальнені знання є інформаційною базою світоглядних переконань людини. У свою чергу, світоглядні переконання трактуються науковцями як «... внутрішні соціально-психологічні елементи духовності, завдяки яким сприймаються або ж, навпаки, відкидаються світоглядні знання» [79]. У контексті нашого дослідження, є важливим зауваження науковців: «Переконання – це не тільки інтелектуальна позиція, але й емоційний стан, стійка психологічна настанова, впевненість у справедливості своїх принципів, ідей, поглядів. Тому переконання є одним із необхідних структурних елементів світогляду» [79]. Більшою мірою це стосується художнього світогляду, який формується завдяки й у процесі пізнання (емоційного та інтелектуального) творів мистецтва, усвідомлення, прийняття та присвоювання смислів і змістів останніх.

У своїх міркуваннях ми спиралися на праці І. Харламова, в яких зазначається, що «...сформованість системи наукових знань, морально-естетичних поглядів та переконань є найважливішим результатом будь-якого розвитку людини».

Науковець розглядає *знання*, наряду з *поглядами*, *переконаннями* та *ідеалами* як основоположні структурні компоненти світогляду [289].

Взаємозумовлені зв'язки між феноменами *знання* та *переконання* висвітлено в розвідках А. Розенберга. Вчений трактує поняття «знання» «...як результат узагальнення людського досвіду» та інструмент спадковості поколінь, зауважуючи, що в ході засвоєння знань, молодією генерацією освоюється досвід старших поколінь [229, 6]. Привертає увагу думка вченого, що на «основі знань, у їх взаємодії з почуттями та навичками поведінки, формуються переконання, формується моральна культура» [229, 6]. Науковець зауважує: «Без знань немає ні логічного мислення, ні вмінь творчої діяльності». В контексті означеного розглядаються категорії «знання» та «освіта», визначається їхня роль «...у вихованні естетичного ставлення до навколишнього світу, що полегшує його пізнання, робить людину добрішою, більш чутливою, схильною до співпереживання й доброчинності» [229, 6].

У дослідженнях А. Семеза, поняття «знання» розглянуто в якості об'єктивного компоненту світогляду. Цей феномен трактується як «...система наукових істин, що мають форму описово-констатуючого судження особистості» [248, 145]. Дослідник акцентує на взаємозв'язках фундаментальних категорій: «знання», «погляди», «переконання». Зауважуючи, що наявність певних знань не є гарантованою детермінантою світогляду людини, науковець приходить до висновку: «Для того, щоб знання сприяли формуванню й розвитку світогляду, вони повинні стати для людини суб'єктивним розумінням, тобто перейти в її погляди й переконання, бути основою вироблення ідеалу» [248, 145]. При цьому переконання він трактує як «сукупність ґрунтовно осмислених та емоційно пережитих ідей, що належать до ідеології, політики, моралі й мистецтва, які визначають твердість життєвих позицій особистості, характер її діяльності й поведінки» [248, 145].

На думку О. Рудницької, для викладача музичного мистецтва саме знання та розуміння художньої культури в її історичному та теоретичному контексті є необхідною підставою його фахової компетентності, «що сприяє більш глибокому осягненню та різнобічній оцінці мистецького твору» [238, 27]. Більше за те, вчена

визначає знання, «критеріальною ознакою» та «найважливішим компонентом культури, який забезпечує шлях входження до неї» [238, 42].

У результаті аналізу науково-теоретичних джерел у галузі мистецької педагогіки та педагогічного досвіду, в дослідженні встановлено, що для магістрантів музичного мистецтва вкрай необхідним є набуття сучасних наукових знань про феномен мистецтва та специфіку художніх творів. Адже, такі знання сприяють кристалізації світоглядних позицій і художньо-педагогічних переконань магістрантів – майбутніх учителів музичного мистецтва. У дослідженні передбачається, що здатність магістрантів до цілісного художньо-естетичного сприйняття оточуючого детермінована ступенем сформованості базових знань, мистецтвознавчого тезаурусу, художньо-перцептивного досвіду. Підставою для такого припущення є результати досліджень педагогів-науковців: Д. Кабалевського [96], О. Мелік-Пашаєва [20], Б. Неменського [183], та ін.). Вчені визнають, що джерелом піднесення художньо-естетичних перцептивних здібностей реципієнта є накопичений багаж знань і наявність попереднього досвіду, розвинена здатність до емоційно-інтелектуального усвідомлення художньо-образної мови та виражальних засобів мистецтва. Останні є матеріальною підставою для адекватного сприйняття, адже збуджують емоції реципієнта, фокусують його увагу, й нарешті, уможливають вираження авторського задуму.

Цілком зрозуміло, що формування світоглядного тезаурусу людини відбувається протягом усього життя, залежно від накопиченого досвіду художньо-естетичного опанування дійсності. Але з педагогічної точки зору важливо, що педагогічно скероване спілкування школярів із мистецтвом сприяє систематизації набутих знань, рефлексії власних вражень і усвідомленню художньо-естетичного досвіду. Адже, в ході спеціально організованих занять відбувається поширення особистісного тезаурусу учнів мистецтвознавчими та культурологічними поняттями, їх лексикон поповнюється спеціальною термінологією, набуваються навички практичного застосування отриманих знань.

Отже, обов'язковим елементом світоглядного компоненту підготовленості магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного

світосприйняття школярів визнано систематичні культурологічно-музикознавчі знання. Їх зміст охоплює функціональні властивості музики в культурі, специфіку музичного матеріалу, устрій музичної мови, засоби виразності музичного мовлення, принципи та технічні прийоми композиції, історично обумовлені типи архітекτονіки творів, їх стильові та жанрові властивості тощо. Тобто, у формуванні художньо-естетичного світосприйняття є вкрай важливими всі етапи гносеологічного процесу: надбання знань, їх систематизація та інтеріоризація й подальше перетворення на власні переконання.

З огляду на все вищевикладене, наступним елементом світоглядного компоненту підготовленості магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття, визначено художньо-педагогічні переконання. Його виокремлення здійснено на тлі ідей науковців: В. Дряпіки [88, 183], Г. Залеського [93], Б. Лихачова [140], Г. Падалки [197; 198], О. Ростовського [232]. та сучасних дослідників Т. Гаміної [88], Ю. Ростовської [231], сутність яких можна висловити словами Б. Лихачова: «ядром світогляду є погляди й переконання індивіду, які органічно пов'язані з розвиненою здатністю до теоретичного мислення, виявлення високих інтелектуальних почуттів, свідомої цілеспрямованої волі» [140].

В. Дряпіка зазначає, що професійні переконання «... ґрунтуються на міцних знаннях у певній сфері, які тісно переплітаються з волею і становлять зміст мотивів діяльності» [88, 24]. Вчений зауважує, що знання й переконання спрямовують загальний вектор намірів, думок і дій майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже, вони є внутрішнім ресурсом та детермінантою його поведінкової установки. «Будь-які знання, насамперед, втілюються в педагогічну практику, «пропускаються» крізь емоційно-ціннісні «фільтри» особистості педагога-музиканта» [88, 24].

Г. Падалка трактує «переконання» як погляди, що «... базуються на певній думці, яка у свідомості людини пов'язана з глибоким визнанням і переживанням її істинності» [197, 38]. Вчена виокремлює особливий тип переконань – «педагогічні переконання», які характеризуються наявністю суб'єктивного ставлення до

педагогічної діяльності, обов'язків педагога, психолого-педагогічних та фахових знань (як основи такої діяльності) [197, 38].

У працях О. Ростовського обґрунтовано, що переконання є першоосновою педагогічної діяльності вчителя музики, та мають фундаментальне значення для подальшої самоосвіти й піднесення педагогічної майстерності [232, 19]. Вчений виокремлює феномен «художньо-естетичні переконання», які охоплюють «...усвідомлення прекрасного в мистецтві, особистісне сприйняття естетичних цінностей, емоційний відгук на художні твори, потребу діяти за законами краси» [232, 25]. Останні набувають значення «...основи мистецької освіти, взаємозв'язку та взаємопроникнення різних видів мистецтва в освітньому процесі, природи художньо-педагогічного впливу, керування процесом художнього сприймання, сутності художньо-педагогічного спілкування тощо) [232, 19].

О. Ростовський визнає нагальним фокусом мистецької педагогіки завдання «гуманізувати художню освіту дітей» [233, 8]. Реалізацію останнього вчений убачає через гуманізацію вищої мистецько-педагогічної освіти, за умови формування в студентів художньо-образного бачення світу та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва [233, 8].

Наслідуючи ідеї науковця, Ю. Ростовська зазначає, що провідні ідеї мистецької педагогіки є кардинальними орієнтирами для формування професійних мистецько-педагогічних переконань майбутнього вчителя музики. Дослідниця зауважує: «...по-справжньому високого, творчого рівня викладання може досягти лише той учитель, який має стійкі професійні переконання, володіє розвиненим діалектичним стилем мислення, здатний до об'єктивного й різнобічного осмислення художньо-педагогічної дійсності, до її самостійної, критичної оцінки та творчого перетворення» [231]. У дослідженнях ученої уточнено зміст професійних переконань учителя, його залежність від суспільних вимог, професійних обов'язків, які постійно змінюються як у часовому, так і соціальному вимірах.

Г. Залеський, досліджуючи специфіку формування *переконань* у категоріях психологічної науки, виокремлює «емпіричний» і «теоретичний» шляхи вирішення

цієї проблеми. На думку науковця, ці шляхи спрямовують характер перетворення знань на переконання [93].

Отже, теоретичний аналіз джерел дозволяє виокремити головні елементи світоглядного компоненту підготовленості магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття, а саме: культурологічно-музикознавчі знання та художньо-педагогічні переконання. Саме ці елементи є джерелом духовного прагнення до власного усвідомлення смислів всесвіту та місця людини в ньому, є підставою для прийняття духовних цінностей людства. Означені елементи оптимізують формування навичок активного різностороннього сприйняття світу, надбання широкого спектру поглядів і підготовлюють ґрунт для сприйняття «іншого». У дослідженні передбачається, що наявність усталених художньо-педагогічних переконань зумовлює відповідальне діяльнісно-активне ставлення до обраної професійної сфери, становлення власного стилю викладацької діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення.

Теоретичні розвідки щодо формування світоглядних знань і переконань, як основи світосприйняття особистості, дозволяють визнати важливість активного та свідомого сприйняття творів мистецтва в цьому процесі. Адже, квінтесенцію культурної спадщини будь якого народу є його художня культура, художньо-творча діяльність та твори мистецтва, як художньо-естетичний продукт останньої. Більше за те, загальнолюдські цінності, як художньо-образні емоційно-естетичні форманти епохи, зазвичай є головним фокусом мистецтва. Крізь призму ціннісного ставлення та завдяки особливим засобам художньо-образного сприйняття й художньо-виразного відображення навколишнього світу, формується розуміння конкретних явищ навколишнього середовища й людських відносин.

Отже, у дослідженні виокремлено перцептивний компонент підготовленості магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття, що охоплює вміння сприймати матеріальні та смислові аспекти художнього тексту, здатність до емоційно-експресивного сприйняття дійсності, відображеного в ньому. Цей компонент фокусує увагу на феномені сприйняття музичного мистецтва, як

психоемоційної діяльності, в контексті її навчально-просвітницького та філософсько-світоглядного аспектів.

У наукових мистецько-педагогічних працях зауважено на важливості художньо-перцептивних процесів у контексті їх педагогічної значущості, творчодіяльнісного та освітньо-виховного потенціалу. За визначенням О. Рудницької, «сприйняття», як «найважливіший внутрішній рушій самого існування, історичного розвитку та соціально-значущого впливу мистецтва», є неодмінним феноменом художньо-освітньої практики [238, 89]. Вчена зауважує, що сприйняття є першим і обов'язковим етапом у довготривалому процесі формування особистісного розуміння та ставлення до феноменів, що сприймаються. Від цього найважливішого етапу залежать успішність та адекватність подальшої інтелектуальної праці, яка охоплює розумові процедури з категоризації прийнятої інформації (на основі відбору, аналізу та порівняння виділених ознак, їх подальшої диференціації, систематизації тощо). У контексті даного дослідження важливо, що процес сприйняття, більшою чи меншою мірою, зумовлений особистісними міркуваннями, цілями, очікуваннями та інтенціями реципієнта. Згідно з чим визнано, що суттєвою специфікою особистісного сприйняття музичних творів є те, що воно відбувається крізь призму емоційно-інтелектуальних характеристик конкретної людини, особливостей її внутрішнього світу, що віддзеркалюється в її світоглядних позиціях. У цих міркуваннях спираємося на праці науковців, де зауважено на загальних специфікаторах будь-якої перцепції, як індивідуальність і суб'єктивність емоційно-інтелектуальних реакцій конкретної людини на будь-які подразники (Дж. Гібсон [71], Т. Ліппс [143] та ін.). За твердженням науковців, існує безпосередня залежність сприймання від психічних особистісних якостей конкретної людини, особливостей її психічного життя та когнітивною здатністю до усвідомлення сприйнятого (Й. Герbart [68], Г. Лейбниц [133] та ін.).

Й. Герbartом доведено, що будь-який об'єкт усвідомлюється та тлумачиться індивідом на основі наявних взаємозв'язків між новими уявленнями зі спорідненими уявленнями минулого [67]. На основі означеної концепції, вченим розроблена педагогічна теорія, згідно з якою, адекватність, виразність сприйняття та міцність

засвоєння нової інформації корелюється попереднім досвідом індивіда, наявним об'ємом відповідних знань.

Таким чином, проведений теоретичний огляд джерел висвітлив роль перцептивних процесів у формуванні художньо-естетичного світосприйняття особистості. Насамперед, у дослідженні приймається як даність, що спроможність до сприйняття навколишнього забезпечується взаємодією перцептивної та когнітивної систем людини. Тобто, сприймання світу, його краси та гармонії є природною людською здібністю. Але, удосконалення, поглиблення та поширення горизонту художньо-перцептивного сприйняття та естетично-аксіологічного ставлення до світу потребує певної духовно-інтелектуальної праці. У свою чергу, усвідомлення загальнолюдських смислів і цінностей, що містяться в художніх текстах, ідеться через збагачення художньо-перцептивного досвіду «спілкування» з мистецтвом [36].

У працях О. Рудницької зазначено, «...організація процесу сприйняття передбачає створення ситуацій, що забезпечують розвиток в учнів мотивації навчання, активізацію психічних процесів, необхідних для розуміння інформації» [238, 72]. Вченою зауважено на ситуаціях, котрі сприяють концентрації та спрямуванню уваги учнів, систематизації нових знань, їх збереження в пам'яті, встановлення асоціативних зв'язків і узгоджень між новою інформацією та наявними знаннями й досвідом [238, 72]. Даний аспект спрямовує увагу до теорії Д. Узнадзе про опосередкованість будь-якої діяльності людини наявністю в неї певної внутрішньої установки [279, 117]. За ідеєю науковця, всім психічним процесам передує внутрішня установка індивіда, яка визначає загальний напрям психічної діяльності. Більше за те, жодна діяльність не виникає з «пустого місця», адже характерною рисою будь-якої людської діяльності є те, що вона виникає на основі готовності до певної форми реагування, або інакше, внутрішніх установок.

Цілком зрозуміло, що художньо-естетичне світосприйняття є діяльністю, яка також потребує особливого налаштування та внутрішньої готовності індивіда до сприйняття реальних та уявних образів крізь призму естетичних категорій з урахуванням тенденцій до їх художньо-образної ідентифікації, інтерпретації,

когнітивного та емоційно-чуттєвого реагування. Важливо, що шлях становлення такого типу внутрішньої установки йдеться через активне художньо-осмислене сприймання творів мистецтва (зокрема, музичних творів). Наявний досвід із розпізнавання й усвідомлення значень, закодovаних художньою мовою музичного мистецтва, якраз і викликає психічно-емоційне налаштування та складає основу для внутрішньої установки на осягнення світу як складного, суперечливого, інколи незрозумілого, але прекрасного та гармонійного творіння.

Беручи до уваги результати теоретичного огляду джерел, у дослідженні приймається як даність, що сприйняття, як і будь-який інший акт пізнання, зумовлений особистісними властивостями людини, багажем її знань, потреб, інтересів, установок, досвіду. З погляду на зазначене, у дослідженні виокремлено установочно-інтенціональний елемент перцептивного компоненту підготовленості магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття. Цей елемент виявляє в магістрантів музичного мистецтва, по-перше, сформованість внутрішньої установки на сприйняття та оцінювання дійсності за категоріями естетики, по-друге, наявність внутрішньої спрямованості на осягнення смислоутворювальних елементів музичного твору. Установчо-інтенціональний елемент є тим впливовим фактором, який спрямовує увагу учнів до активного осмисленого та почуттєвого сприйняття.

Нагальність означеного елементу підтверджується чисельними науковими працями педагогів і мистецтвознавців: О. Рудницької [237; 238], В. Медушевського [166; 167], Є. Назайкінського [181] та ін. Згідно з думками вчених, установка є дуже важливим фактором освітнього процесу та виконує організаційно-регулюючу функцію. У попередніх публікаціях зазначено, що завдяки такій специфічній характеристиці, як спрямованість до стабільності, установка забезпечує «...стійкий, послідовний, цілеспрямований характер педагогічної діяльності, допомагає зосередити увагу, виокремити ключові елементи, спрямувати освітній процес у конкретному напрямі, дозволяє викладачеві діяти послідовно, планомірно, згідно з поставленою метою» [36, 7]. У такому контексті стає зрозумілою нагальність забезпечення презентабельності дидактичного матеріалу. В якості останнього, в

мистецькій педагогіці часто виступають художні твори. Вірогідно, що у творах мистецтва відбивається світосприйняття автора, світовідчуття сучасної йому епохи, відображаються особливості національної культури країни. Завдяки специфічним особливостям індивідуального стилю творця в художньому тексті творчо створюється певний образ світу, моделюється художній образ сучасного героя. Отже, усвідомлення загальнолюдських цінностей і смислів особистістю відбувається за умови активного сприйняття смислів художніх текстів, творчого емпатійного проникнення, «вживлення» в текст, усвідомлення та присвоєння нових почуттів і поглядів.

Підставою для подальших розвідок щодо перцептивного компоненту визнано погляди О. Мелік-Пашаєва [249], Б. Неменського [183] та ін. про те, що будь-який твір мистецтва є унікальною художньою формою, з певними індивідуальними змістовністю та виразністю, притаманним конкретно їй. З педагогічного погляду, ті твори мистецтва, що обираються викладачем для опосередкованої демонстрації світоглядів певних епох, або авторів музичних творів, мають наочно представляти в максимальній повноті зв'язок між художньо-образними засобами та смислоутворювальними деталями музичної форми, їхніми значеннями та смислами. У ході студіювання наукових джерел з'ясовано, що здатність реципієнта до сприйняття художньо-цінних аспектів музичного твору зумовлено насамперед емоційно-смісловим змістом і формою твору [308]. Між тим, не менш важливе місце в цьому процесі займає наявний емоційно-інтелектуальний потенціал самого реципієнта, його спроможність «розпалити» в собі безмежну чуйність, схвилювання та здатність до співпереживання почуттям і думкам, що містяться в тексті твору [177]. Адже «насолота силою, багатством, широтою, інтенсивністю свого внутрішнього життя, до якого заохочує художній твір і є головним результатом художнього сприйняття» [36, 8].

Означений аспект актуалізує проблему розуміння сутності існуючих взаємовідносин між змістовно-формальною експлікацією авторських концептів і художньо-перцептивними інтенціями реципієнта та визначає шляхи емоційно-

розумового осягнення «синестетичних» (за Г. Богіним [25]) смислоутворювальних елементів тексту.

Науковці зауважують на важливості синестезійної природи всіх перцептивних процесів (Б. Галєєв [58; 59], А. Овсянніков [188]). Адже ореол співвідчуттів, що виникає навколо предметів сприйняття, як певних подразників, містить у собі відбиття комплексного сприйняття дійсності [59]. Важливим є те, що феномен синестезії завжди щось додає до тієї інформації, що сприймається.

У психологічному словникові поняття синестезія трактується як «одночасне переживання сенсорного досвіду у двох чи більше модальностях, автоматичний зв'язок однієї репрезентативної системи з іншою [202].

Сутністю цього психологічного явища, за твердженням науковців, є міжчуттєві асоціації створені підсвідомістю людини. У дослідженнях А. Овсяннікова поняття «синестезія» трактується як «міжчуттєві асоціації», що виникають під час сприйняття, в ході якого завжди відбувається взаємодія різних відчуттів [188]. Б. Галєєв, визначаючи етимологію слова, пояснює, що «синестезія» перекладається як «співвідчуття», але реально означає «спів-уявлення» [59]. На думку вченого, синестезії асоціативного походження є визначальними для творчої практики. Але до таких належать не поодинокі й випадкові «синестетичні почуття», а тільки ті, що є відносно загальнозначущими [59].

Отже, другою важливою складовою перцептивного компоненту визначено синестезійно-полімодальний елемент.

Відомо, що в мистецтві здавна використовуються особливі прийоми для збудження міжчуттєвих асоціацій. Зокрема, в словесній творчості – це, наприклад, метафори, метонімії, алегорії. Саме завдяки синестезії (синтетичних почуттів) втілюються зображальні можливості музики, а картини живописців «звучать» «дзвінкими», «глухими», «кричущими» кольорами [58].

У педагогічній науці численна кількість праць присвячені дослідженню феномену синестезії, його сутності та ролі в художній творчості та під час сприйняття художнього тексту (Н. Коляденко [110], С. Лисенко [154]).

За даними наукових досліджень, синестезія як механізм метафоричної аналогізації формується у сфері візуальних, аудіальних, кінестезійних, тактильних, смакових, одоративних (лексичне позначення запахів у вербальній мові) рецепторів. З психологічної точки зору, цей феномен детермінований «...нейрофізіологічними процесами стимуляції певної модальності не лише у специфічних для неї проєкційних зонах свідомості, але й у неспецифічних...» (О. Лурія [153]).

Полімодальність енергії «живого» звуку та його емоційний потенціал у педагогічному аспекті висвітлено в працях В. Ражнікова [215], О. Рудницької [238] та ін. Так, за визначенням О. Рудницької, музиці завжди притаманна внутрішня синестезійність, адже, музична мова, яка сама по собі «... провокує відчуття інших модальностей», є «універсальним засобом невербального мислення» та забезпечує «інтерсорну» взаємодію перцептивних реакцій [238, 112]. Учена зауважує, «найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з «візуалізацією» музики, типовою для імпресіоністичного простору творів К. Дебюссі, М. Равеля, О. Мессіана...» [238, 112].

З огляду на результати теоретичного аналізу передбачається, що синестезійний елемент перцептивного компоненту феномену дослідження спрямовує розвиток художньо-образної уяви, інтелектуальної інтуїції, констатує здатність до художньо-асоціативного мислення, саморефлексії, емоційної емпатії. І таким чином, перцептивний компонент, як комплекс методичних розробок, забезпечує розвиток навичок освоєння музичного твору, що ґрунтується на суб'єктивному досвіді, знаннях, уявленнях особистості. Очікуваним результатом удосконалення перцептивних навичок магістрів музичного мистецтва визначено сформованість у них на високому рівні сприйнятливості до художніх засобів виразності, емоційної чуйності, естетичної культури.

У такому ракурсі перцептивні вміння можна розглядати як вмотивовані дії, що спрямовані на сприйняття художніх знаків і засобів виразності певного музичного тексту. Реципієнт мовби розділяє з автором його переживання й розуміння дійсності. Згідно з концепцією даного дослідження, метою перцептивної діяльності стає творча репрезентація змістовних смислів музичного тексту, тобто

його інтерпретація. Наслідуючи ідеї О. Селіванової, у дослідженні репрезентація розглядається як спосіб представлення осмисленого «...досвіду взаємодії з навколишнім світом, що може мати візуальний, аудіальний, кінестетичний, одоративний і смаковий характер» [247, 700]. Результатом перцептивної діяльності є уявлення про формальне вираження музичного творіння, емоційно-чуттєві характеристики його форми, й більше того, про світоглядні, ціннісні орієнтації суспільства й самобутність культури, які передано автором через змістовні смисли твору. Все це згодом відбивається в інтерпретаційній діяльності.

Отже, сприймання навколишнього світу крізь призму художньої форми музичного твору в дослідженні трактується в контексті формування емоційно-естетичної репрезентативної активності магістрантів музичного мистецтва, зокрема, їхньої виконавсько-інтерпретаційної діяльності. У попередніх публікаціях результатів дослідження зазначено, що виконавсько-інтерпретаційна діяльність – це «одна з форм вираження світосприйняття через твори музичного мистецтва» [36, 10]. У результаті аналізу теоретичних джерел та власної педагогічної практики [400; 401; 402; 403] встановлено, що ця діяльність має функціональну спрямованість, а саме: «...налаштовує, цілеспрямовує, регулює та впорядковує світосприйняття й художньо-естетичні вподобання виконавця відповідно до заданого орієнтиру (в якості останнього можуть виступати стильові інваріанти інтерпретаційної форми)» [36, 10].

Спираючись на результати наукових розвідок Дон Бо (董波 [408]), Лінь Хуацінь [142], Лі Лі (李莉 [397]), Лю Цинган (刘庆刚 [390]), Сай Лін (萨日娜 [407]), Цзен Шаої (曾少颺 [394]), Цянь Лу (钱茹 [409]) щодо проблеми музичної підготовки, убачаємо вагомий потенціал у фортепіанно-виконавській діяльності. Зокрема, в праці Лінь Хуацінь фортепіанно-виконавську діяльність визначено як основу для існування й функціонування художньої ментальності та формування власного індивідуального стилю виконання як самовираження на основі особистісного ментального досвіду [142, 48]. На думку вченої, «розпредметити» музичне «багатство» суспільства та зробити його особистісним надбанням може лише суб'єкт інтерпретаційної діяльності зі сформованим ментальним досвідом [142, 48].

Отже, наступною складовою поняття «підготовленість магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів» у даному дослідженні визначено інтерпретаційний компонент.

Генеза становлення поняття «інтерпретація» в історичній ретроспективі пов'язана з філософською дисципліною – герменевтикою. Сутність феномену розкривається, виходячи з латинського походження цього слова (*interpretation* – тлумачення). Але сьогодні інтерпретація є феноменом майже всіх різновидів людської діяльності (інтелектуальної, духовної, творчо-виконавської тощо) та багатьох галузей науки (філософії, юриспруденції, психології, медицини тощо). Поняття «наукова інтерпретація», як сукупність значень (смислів), що надаються будь-яким чином елементам деякої теорії, забезпечує потреби наукових досліджень. У зв'язку з чим, під поняттям «інтерпретація» розуміють – тлумачення, роз'яснення, пояснення. Але у словниках і наукових джерелах існує чисельна кількість трактувань. У більш широкому сенсі – це фундаментальна операція мислення, в ході якої надається (відновлюється, розкривається) смисл будь-яким витворам духовної діяльності людини, об'єктивованим у тій чи іншій знаковій або чуттєво-наочній формі. В межах даного дослідження привертає увагу тлумачення поняття «інтерпретація» як посередництва або художньо-суб'єктивного трактування художнього твору, розкриття його змісту залежно від індивідуальності актора, музиканта, режисера [20; 29; 256; 321].

Протягом тривалого часу в мистецькій педагогіці не згасає науково-практичний інтерес до проблеми *педагогічної інтерпретації* художніх текстів, (музичних текстів, у тому числі). Інтерпретаційна діяльність та її роль у освітньо-виховному процесі висвітлена в наукових працях: Д. Кабалевського [96], Л. Масол [164], Г. Падалки [198], О. Ростовського [232], О. Рудницької [238], О. Щолокової [319; 316] та ін.

У чисельних наукових дослідженнях обґрунтовано, що творчо-виконавська інтерпретація музичного твору, охоплюючи технічне опанування музичного тексту й осягнення його смислів, сприяє формуванню цілісної уяви про світову культуру,

про її місце та значення в житті суспільства та окремої людини, розумінню логіки та законів її розвитку в історичній перспективі. На думку науковців В. Крицького [121], О. Ляшенко [158], С. Шипа [308; 305], основою інтерпретаційної діяльності є усвідомлене пізнання смислових констант художнього тексту. Аналітико-дослідницькі вміння розпізнавати усталені смислоутворювальні знаки та художньо-виражальні елементи музичної мови дають змогу організувати цілісну й завершену за задумом педагогічну інтерпретацію конкретного музичного твору.

У свою чергу, такі процедури, як виявлення, розуміння та інтерпретація смислів, мають відбуватися з урахуванням особливостей світосприйняття епохи, в контексті конкретного музичного твору, авторського задуму та стилю. В руслі даних розвідок, це дуже важливий аспект досліджуваної проблеми. Адже художньо-педагогічне дослідження музики, як звуково-виразної експлікації ідей та смислів, зумовлює визначення таких явищ: музичний текст, мова, мовно-знакова семантика музичного мистецтва. До того ж, це окреслює специфіку розуміння й інтерпретації художнього тексту викладеного мовою музичного мистецтва.

У наукових колах існує погляд на твір мистецтва як комплекс усталених властивостей форми та змісту, інваріативних мовних знаків, стильових констант і культурних традицій. Наприклад, у працях С. Шипа зазначено, що музика, як семіотична система має важливу атрибутивну властивість – збуджувати ті чи інші емоційні та когнітивні процеси у свідомості людини, певним чином впливати на пам'ять, уяву та соціальну поведінку особистості [306]. Учений зауважує на нагальності комунікативної функції музики. Адже першорядна мета музичного мистецтва, на його думку, – це служіння спілкуванню людей [306]. У цьому аспекті головним специфічним змістом музичних знаків є художня інформація. Останню вчений визначає, як «...здатність знаків мистецтва збуджувати у свідомості людини чуттєво уявні та емоційно сприйнятливі образи» [306]. Отже, специфічною властивістю музичних знаків є транслявання колективної свідомості, яка створює об'єктивні смисли. У той самий час, музичні знаки втілюють і особистісні смисли та суб'єктивне ставлення індивіду до «об'єкту мистецтва» [306].

Усе означене спрямовує увагу до специфіки взаємовідносин між формальною експлікацією авторських ідей і художньо-перцептивними та виконавсько-інтерпретаційними потенціями реципієнта. Адже, наявність в учнів особистісного ставлення до художнього тексту та власного розуміння смислів останнього є запорукою оригінальності виконавської інтерпретації музичного тексту. Важливого значення при цьому набуває розвинена спроможність учнів до усвідомлення особистісних емоційно-розумових реакцій на музичний текст, до рефлексії власних почуттів і думок, що виникають під час опрацювання конкретного твору.

У дослідженні інтерпретація розуміється як творчо-виконавська ретрансляція оригінальних концептів, які виникають у свідомості інтерпретатора під час осягнення ним семантики конкретного артефакту в контексті ідей і смислів, закладених автором у текст твору. Зазначене дозволяє виокремити два важливі елементи інтерпретаційного компоненту досліджуваного феномену: семіотично-контекстуальний і концептуально-оригінальний. Вони висвітлюють специфіку феномену інтерпретації, як складної емоційно-сислової реновації авторського задуму та демонструють двовекторність інтерпретаційної діяльності. Адже будь-який текст є симбіозом об'єктивного та суб'єктивного, суспільного й індивідуального, особистісного й загальнозначущого, традиційного й інноваційного, варіативного й усталеного. Названі елементи розкривають сутність інтерпретаційної діяльності з її диференційно-аналітичними (виокремлення смислоутворювальних елементів) і синтетичними (поєднання окремих елементів у когерентний текст) методами пізнання та специфіку розуміння текстуальних смислів за принципом «герменевтичного кола» (від цілого до частки, від загального до окремого).

Згідно з основними положеннями герменевтики, висвітленими в працях Г. Гадамера [57], В. Дільтея [83], Ф. Шлеєрмахера [309], «інтерпретація» трактується як творча реконструкція змістовних значень елементів конкретного тексту. Виходячи з розуміння феномену інтерпретація як «духовного» спілкування з автором твору, що іманентно спрямовує на осягнення унікального авторського

задуму, у дослідженні виокремлено семіотично-контекстуальний елемент інтерпретаційного компоненту підготовленості магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття.

У руслі озвучених міркувань є важливим твердження С. Шипа, що формі музичного твору (зокрема, матеріалу, мові й архітектоніці) завжди притаманна звісна ступінь незмінності, для якої визначальними є художня традиція, усталеність лексики й семантики мовних знаків [308]. Учений зауважує, що художньо-емоційна реакція людини на музичний твір є унікальною. Водночас, така реакція майже ніколи не буває довільною. Адже саме форма та смислоутворювальні елементи конкретного твору викликають у свідомості реципієнтів схожі образи [308]. Тобто останні є смисловим ядром (смисловими інваріантами) різноманітних змістовних відгуків (індивідуальних варіантів смислу). Отже, наявність типових властивостей форми музичного твору визначає типові властивості образного змісту. Це, у свою чергу, викликає типові чуттєві, емоційні, інтелектуальні реакції в тих, хто цю форму сприймає [308]. Важливо, що реципієнт має бути готовим до сприйняття художньої інформації не довільно, а в контексті конкретної музичної форми як семіотичної системи музичних знаків. Тобто, для адекватного сприйняття суспільно значущих художньо-емоційних образів і смислів, що ретранслює музичний твір, потрібно добре знати й уміти впізнавати, ідентифікувати та емоційно переживати типові знакові форми та їх значення.

У свою чергу, концептуально-оригінальний елемент інтерпретаційного компоненту висвітлює важливість наявності в магістрів музичного мистецтва вмінь доносити до учнів мелодичну та ритмічну концепцію музичного тексту. У цьому розумінні є доречною думка О. Колоянової про інтерпретацію як «...різновид аналітико-синтетичної, когнітивно-комунікативної діяльності особистості, що передбачає смисловиявлення, смислопокладання й експлікацію смислів у процесі освоєння формально-змістової цілісності твору мистецтва» [109, 9]. Дане положення спрямовує увагу на такі аспекти інтерпретацій як рефлексія та продукування оригінальних концептів. Останні є вагомою підставою для

суб'єктивно-психологічного розуміння смислів музичного тексту та забезпечують унікальність виконавських трактовок.

Основою концептуальної позиції даного дослідження є впевненість у тому, що в освітньому процесі, окрім надбання магістрами музичного мистецтва теоретичних і виконавських знань і вмінь, важливе місце займає їхня методично-педагогічна підготовка до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів [36].

Магістри, як майбутні викладачі музичного мистецтва, повинні розуміти, що музика має потужний педагогічний потенціал у формуванні художньо-естетичного світосприйняття школярів. Тому вони мають не тільки засвоїти теоретичні знання про музичне мистецтво, але й оволодіти сучасним методичним інструментарієм формування художньо-естетичного сприйняття учнів, усвідомити принципи організації педагогічного процесу, опанувати технології прилучення (спрямовування) учнів до практичного застосування набутих навичок, удосконалення вмінь вираження (вербально або мовою музичного мистецтва) особистісно-реконструйованих смислів художнього твору.

У ході теоретичного дослідження з'ясовано, що «художньо-творче емоційно-чуттєве ставлення дитини до навколишнього світу значно тісніше пов'язано не з поняттями, а з образами, адже останні завжди наповнюються особистісними смислами» [34]. Досвід активного творчого спілкування з твором мистецтва, немов би «перезавантажує» свідомість учня, особливо якщо артефакт належить до культурних традицій минулих часів або інших країн. Усвідомлене вивчення творів мистецтва розширює горизонт розуміння авторського світосприйняття та специфіки культурних традицій іншої країни, поліпшує здатність до саморефлексії та саморозуміння [34].

Із цих позицій ми виокремлюємо інноваційний компонент підготовленості магістрів музичної освіти до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів. Цей компонент об'єднує спрямованість магістрантів музичної освіти до опанування системою цілісних уявлень про майбутню викладацько-просвітницьку діяльність, оволодіння методикою та інноваційними технологіями мистецької

освіти, сприяє більш якійсній підготовленості до самостійного науково-методичного пошуку та творчої активності.

Усвідомлене прагнення студентів до оволодіння сучасними формами, методами та інноваційними технологіями проведення уроків музичного мистецтва й навчання грі на фортепіано спрямовує їхню освітню діяльність на більш поглиблене освоєння теоретичних спеціально-фахових і загально-гуманітарних знань та їх закріплення в педагогічній практиці. Розуміння магістрантами педагогічного потенціалу мистецтва в процесах формування художньо-естетичного сприйняття є основою вдосконалення їх власних креативних умінь і творчої ініціативи щодо реалізації художньо-естетичного розвитку учнів; пошуку й упровадження ефективних підходів, найсприятливіших умов залучення учнів до української та світової культурно-мистецької спадщини, цілеспрямованого розвинення в них художньо-естетичного сприйняття.

Практика віртуального (уявного) та «живого» спілкування з мистецтвом і художньою культурою (відвідування концертів, театрів, музеїв, картинних галерей, екскурсій по різних культурних осередках світу) є визнаним дієвим засобом прилучення поколінь до духовно-матеріальної скарбниці людської цивілізації. Ще більш дієвим засобом є занурення дітей у світ мистецтва через їхню активну творчу діяльність. Достеменно, що розвиток художньо-естетичного світосприйняття оптимізується під час занять різними видами мистецтва. Цілком зрозуміло, що й художнє слово (чи то поезія чи проза), і театралізація та інсценування, і заняття зображальними та декоративно-прикладними мистецтвами, і опанування основ хореографічного чи музичного виконавства розкриває потенціал людини, покращує її здібність до емоційно-чуттєвого, художньо-образного відчуття сенсильної сутності буття. Вірогідно, що й у фортепіанному виконавстві міститься безмежний культурологічно-просвітницький потенціал, який оптимізує становлення художньо-естетичного світосприйняття магістрантів. Різні аспекти такого потенціалу досліджувалися науковцями в контексті підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Так, О. Потоцька, розглядає фортепіанний твір як художню форму осмислення митцем світу, адже в

процесі творення композитор засобами музичної виразності передає власні емоційні ставлення до різних аспектів буття [211, 6]. Хань Ле досліджено «...педагогічний потенціал феномену поліфонії у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва» як «...художньо-дидактичний ресурс навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в класі фортепіано, спрямований на стимулювання поліфонічності (діалогічності, полілогічності) усвідомлення, сприйняття та відтворення художньої культури світу» [288, 8].

У розробках учених також конкретизовано культурно-світоглядний контекст елементів музичної лексики фортепінних творів. Так, Лу Чен указує на необхідність системного розвитку артикуляційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті врахування закономірностей утілення в артикуляційних особливостях музичної мови культурно-світоглядних контекстів [151, 48].

У межах проблемного поля дослідження викликає інтерес теза Леві-Брюля: «різним типам суспільства й різних епох притаманні різні типи мислення» [129]. Означена думка є стратегічно-координаційною в розвідках проблеми становлення художньо-естетичного світосприйняття. Адже вона висвітлює уможливлені зв'язок між процесами опанування стилістичними та світоглядно-смісловими відмінностями фортепінних творів різних національних шкіл магістрантами музичного мистецтва та розширенням їхнього кругозору, толерантного ставлення до культурних традицій та особливостей світорозуміння авторів тих творів.

З таких міркувань, у дослідженні звернено увагу на інноваційні освітньо-виховні методи. В їх ряду визнано провідними партисипаційні технології (від англ. *participate* – брати участь), які складаються з методів, що забезпечують залучення магістрантів до світу високого мистецтва. Використовування партисипаційних технологій у ході підготовки піаністів до участі в музично-виконавських фестивалях та піаністичних конкурсах не тільки вдосконалює сам процес технічно-виконавської підготовки, але й поширює горизонти їхнього художньо-естетичного світосприйняття.

Отже, у дослідженні визнано, що важливою складовою інноваційного компоненту підготовленості магістрів до формування художньо-естетичного світосприйняття є технологічно-партисипативний елемент. Він висвітлює міру володіння магістрами, як майбутніми викладачами музичного мистецтва, технологією залучення школярів до художньо-комунікаційних форм освітнього процесу, до творчо-виконавської діяльності та співтворчості.

Партисипація є однією з актуальних проблем багатьох ланок сучасного суспільства. Сьогодні поняття «участь», «причетність», «залученість» розуміються як фактори соціально-значущої активності особистості, її громадянської позиції та визначаються як найважливіший принцип прав людини. Теоретичний аналіз джерел засвідчує, що в основі сучасного розуміння партисипації полягають «Закон співпричетності» та «Ідея відповідальності» Леві-Брюля, які стали вагомою підставою для історично-культурної детермінованості співвідношення культур [129].

У межах даного дослідження є важливим, що одним із провідних принципів і найбільш прогресивних інновацій Конвенції ООН про права дитини (ст. 31) є визнання права дитини на участь у культурному житті суспільства [112]. Реновація освітньої галузі в Україні визначає усталену тенденцію до демократизації освітнього середовища в закладах середньої та вищої освіти. В умовах означеної тенденції зростає роль партнерських відносин між учасниками освітнього процесу та посилюється необхідність створення атмосфери співробітництва.

У педагогіці партисипативний підхід базується на ідеях відомих психологів Ж. Піаже [204] та Л. Виготського [54] про залежність когнітивного розвитку дитини від її соціальних взаємозв'язків. З цих позицій партисипативні принципи гармонійно ввійшли в поле педагогіки. Ідея співучасті, співробітництва вчителів та учнів уже давно розвивалась у вітчизняній педагогіці. У 60-х роках ХХ століття відомий педагог Ш. Амонашвілі розробив концепцію гуманної педагогіки [2]. А у 80-х роках ХХ ст. групою вчених психолого-педагогічної галузі та вчителями-новаторами була заснована «Педагогіка співробітництва» [155]. Означена концепція покладена в основу партисипативних освітніх технологій.

Сьогодні в лоні світової освітянської спільноти спостерігається підйом наукового інтересу до партисипативного підходу в педагогіці. Відповідні інновації представлені в наукових розробках Р. Харта (R. Hart [339]), М. Шеєра (H. Shier [372]), Л. Ланді (L. Lundy [350]), де презентовані теоретичні моделі залучення дітей і молоді до участі в цивільних проєктах.

Роль партисипативного підходу у вирішенні теоретичних і практичних питань педагогічної освіти визначено в сучасних працях науковців: О. Бистрай [30], В. Гладун [72], Є. Казаєвої [98], О. Нікітіної [185], О. Ребрової [225], О. Федченко [282], Н. Титової [271], У Сюань [278] та ін.

О. Бистрай убачає методологічний потенціал у партисипації учнів і студентів до організації процесу навчання та надає їй значення домінуючого принципу організаційно-методичної системи [30].

У дослідженні Н. Титової висвітлюється значення партисипативного підходу в організації освітніх процесів у вищих, як «...одного з перспективних напрямів забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців, спрямованого на подолання інерції, пасивності стереотипних форм навчального процесу в закладах вищої освіти» [271].

О. Реброва характеризує феномен партисипації в мистецькій педагогіці, як метод, який «...історично використовується в музичному навчанні під час залучення учнів до співтворчості...» та принцип проєктного напрямку побудови організаційно-методичних систем [226, 5]. Учена зазначає, що організаційна стратегія партисипації забезпечує всі основні етапи проєктної технології:

- «визначення ідеї заходу»;
- «розподіл завдань між групами»;
- «добір інформаційного, ілюстративного матеріалу»;
- «безпосереднє проведення заходу»;
- «обговорення результатів та можливої перспективи нових проєктів» [226, 5].

Основні етапи реалізуються як у межах інтеракції студент-викладач (наприклад, під час ансамблевого музикування «...обговорення інтерпретаційного плану твору; пошуки оригінальних трактовок образу тощо») [225, 142]. Так і в ході

співпраці групи студентів і викладачів задля організації музично-виконавських заходів (конкурсів, фестивалів тощо).

Крізь призму проєктних технологій висвітлюється важливість такої складової інноваційного компоненту як фасилітативно-організаційний елемент. Цей елемент є дуже актуальним, оскільки дозволяє поєднати можливості формального музичного навчання та неформального, а саме позашкільного (поза-аудиторного) виховання, в межах якого художньо-творчі проєкти (конкурси, фестивалі) здійснюють функцію продовження та поглиблення освітньо-виховного процесу.

У сучасних наукових працях досить активно досліджується феномен неформальної освіти, який, на думку науковців, має високий потенціал у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців (Я. Куліш [122], Н. Павлик [196], Н. Сулаєва [263]).

За визначенням Н. Сулаєвої, «...неформальна мистецька освіта в системі професійної підготовки вчителя – це добровільна мистецька діяльність особистості...»; така діяльність здійснюється «... незалежно від формального навчання у вищому педагогічному закладі освіти, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах...» [263, 396].

На попередніх етапах дослідження феномену підготовки магістрів до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів уся увага приділялася засобам формальної освіти в педагогічних ЗВО. І це цілком зрозуміло, адже задача формування художньо-естетичного світосприйняття є першорядною в музичній педагогіці, яка вирішується вчителями інтегрального курсу «Мистецтво» в загальноосвітніх закладах в Україні, а також на уроках співу в Китаї [33]. Значний потенціал убачається в навчанні гри на фортепіано. З одного боку, розширення виконавського репертуару, його художньо-технічне освоєння дозволяє реалізувати творчі можливості особистості. З іншого боку, компетентнісна парадигма сучасної науки, диктує необхідність осягнення різноманіття культурних констант, традицій, з метою бути готовим сприймати їх у реальному житті у відкритому глобалізованому суспільстві. Останнє спрямовує дослідницьку увагу

до вивчення просвітницьких і навчально-виховних потенцій таких засобів неформальної освіти як міжнародні музичні фестивалі й конкурси.

У дослідженні припускається, що безпосередня участь у конкурсі стає потужним фактором творчого розвитку й накопичення художньо-виконавського досвіду, особливо, якщо конкурс міжнародний. Це забезпечується таким: перспективою публічного виступу, в процесі якого вдосконалюється сценічна майстерність; порівняти власні досягнення з досягненнями інших конкурсантів та уявити перспективи свого зростання; розширити музично-перцептивний досвід на тлі різноманітності виконавських інтерпретацій; розширити репертуарний запас шляхом ознайомлення з новими творами.

На думку Я. Куліш, «фестивальна діяльність сьогодні є одним із засобів набуття студентами практичного досвіду». Дійсно, участь студентів у конкурсі чи фестивалі, тим більше, занурення в організаційну частину творчого проєкту, дає змогу не тільки поглибити професійні компетентності, але й набути знання й уміння, що виходять за межі останніх. Привертає інтерес зауваження дослідниці, що «...в ході командної роботи спостерігається процес фасилітації, тобто передачі досвіду студентів старших курсів молодшим» [122]. З погляду на зазначене, авторка характеризує фестивальну діяльність як «різновид неформальної освіти, який поглиблює фахові компетенції студентів, під час підготовки та проведення масового святкового дійства» [122].

Є важливі фактори, на які звернено увагу в ході нашого дослідження, адже вони реалізують можливість розширення художньо-естетичного досвіду конкурсантів. Традиційно в конкурсну програму входять твори авторів тієї країни, яку представляють учасники фестивалю. У межах дослідження останнім запропоновано обов'язкове виконання твору країни, в якій проходить фестиваль. Це дає можливість заздалегідь ознайомитися з музичною культурою країни-організатора конкурсу. Тим більше, фестивалі нерідко проходять у спеціально-створених умовах, серед яких є обов'язковою – ознайомлення з місцем його проведення: з культурою та музичними традиціями країни-організатора (зокрема, конкретного міста або навчального закладу). Все це безумовно розширює художній

кругозір учасників фестивалів та їх художньо-естетичне світосприйняття. Саме ці фактори і є неформальним організаційним ресурсом формування художньо-естетичного світосприйняття школярів і студентів. Їхню важливість визначено не тільки на основі теоретичного студіювання науково-методичних джерел, але й на підставі власного педагогічного та фасилітативно-організаційного досвіду.

Сутність та специфіку фасилітуючої педагогічної взаємодії визначено в дослідженнях С. Коломійченко [107; 108], В. Ражнікова [214], С. Хилько [290] та ін.

За визначенням С. Хилько «педагогічна фасилітація – це вид педагогічної діяльності, який має за мету допомагати студентам/учням в усвідомленні себе як самоцінності» [290]. Серед досить традиційних педагогічних обов'язків, таких як: підтримка прагнень учнів до самовдосконалення й самореалізації, створення сприятливих умов для особистісного зростання школярів і розкриття їхніх здібностей і пізнавальних можливостей, дослідниця вказує на такі, що вносять реноваційний акцент у розумінні феномену «педагог-фасилітатор». Ідеться про створення «...на основі організації гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри», завдяки яким «актуалізується ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури» [290]. Дана позиція є резонансною до концепції В. Ражнікова, згідно з якою «...змістом освіти у сфері мистецтва є не освоєння інформаційно-знакових сторін його творів, а виховання особистісного ставлення як до творів мистецтва, так і до світу, до інших людей, до самого себе» [214].

З огляду на означені позиції, у дослідженні фасилітативно-організаційний елемент інноваційного компоненту розуміється як такий, що допомагає визначити нові організаційні форми та принципи, що стимулюють перехід художньо-естетичного збагачення особистості в процесі гри на фортепіано на художньо-естетичну проєкцію світосприйняття.

Таким чином, основними компонентами підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття

визначено: світоглядний, перцептивний, інтерпретаційний та інноваційний. На рисунку 1.1. пропонуємо структуру компонентів зазначеної фахової якості та їх складні взаємозв'язки.

Як бачимо на рисунку, цілісний, системний взаємозв'язок між усіма компонентами існує через взаємозв'язки між ними в діалоговій проєкції. Так,

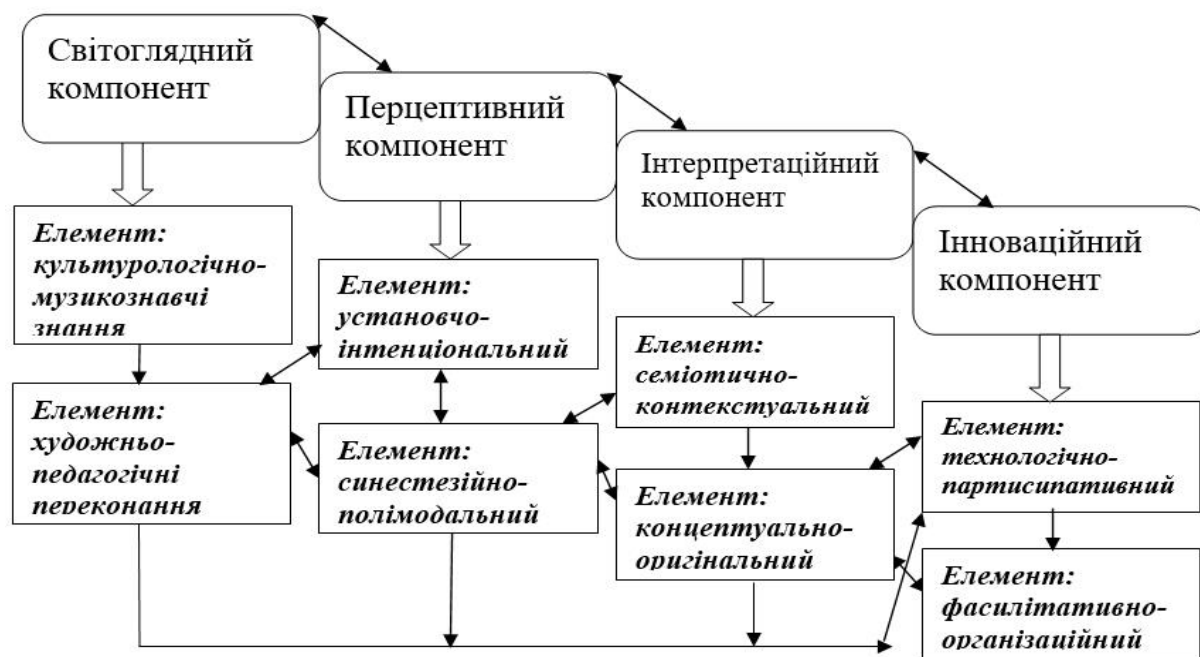


Рис. 1.1. Взаємозв'язок компонентів та елементів структури підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-світоглядного світосприйняття особистості

наприклад, зв'язок елемента «художньо-педагогічні переконання» з низкою інших елементів здійснюється через елемент «культурологічно-музикознавчі знання»; натомість, він після впливу низки інших елементів стає основою для реалізації структурних одиниць інноваційного компоненту. Разом із тим, ми можемо не спостерігати прямого зв'язку між елементами інтерпретаційного компонента та інноваційного, але сформована оригінальна концепція інтерпретації творів, образів, художніх явищ спонукає до пошуку нових форм її опанування (сприйняття, засвоєння тощо).

ВИСНОВКИ до розділу 1

У розділі представлено результати теоретичного дослідження, що розкриває сутність його ключових понять на основі аналізу наукових праць, теорій, концепції

світоглядної проблематики. Логіка наукового пошуку зумовила уточнення сутності таких понять, як світогляд, художній світогляд, світосприйняття, художньо-естетичне світосприйняття.

Уточнено, що світогляд у науковому дискурсі представлений онтологічною (відбиває співвідношення проблем людського буття та буття світу й осмислює їх крізь призму зовнішніх факторів), гносеологічною (визначає процеси пізнання зазначеного співвідношення, можливість та межі розуміння ставлення людини до світу та до самої себе, що концентрує увагу на критеріях істини), праксеологічною (розкриває ставлення людини до світу та до самої себе крізь призму можливостей та меж діяльності людини) та аксіологічною (преломляє знання про людину та світ через розв'язання проблем осмислення цінностей) проєкціями.

Узагальнено наукові позиції щодо художнього світогляду як різновиду цілісного світогляду, який формується в процесі пізнання світу, відображеного у творах мистецтва. Доведено, що феноменологія художнього світогляду ґрунтується на засадах полікультури, мультикультури, завдяки чому актуалізується його комунікативна властивість щодо об'єктивації діалогу культур і свідомостей, ставлень та цінностей.

У структурі світогляду одним з атрибутів, що зумовлює його змістовність і якість процесів пізнання, осмислення, дієвості та оцінно-вибіркового ставлення є світосприйняття, зокрема сформоване естетичне світосприйняття, що ґрунтується на природній здатності людини відчувати гармонію з довкіллям і всесвітом. Зазначене актуалізує роль мистецької освіти, в межах якої цілеспрямовано застосовуються методичні дії задля реалізації та оптимізації впливу художньо-світоглядного потенціалу мистецьких творів. Основою такого впливу є екстраполяція відрефлексованого особистістю художньо-естетичного смислу твору на сприйняття життєвих реалій. Цей процес зумовлює якість художньо-естетичного *світосприйняття*. Останнє як атрибут художнього світогляду формується в процесі осягнення мистецтва та його світоглядного потенціалу.

Аналіз філософської, культурологічної, естетичної, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної наукової літератури показав, що художньо-естетичне

світосприйняття виникає й функціонує на всіх етапах історії людства, але зумовлено специфікою ментальності, певних етнічних і культурних цінностей. Відповідно до розвитку мистецтва це проявляється в розмаїтті та еволюції його стилів. Художні стилі є породженням і водночас чинником динамічних змін у художньому світогляді, отже й у художньо-естетичному світосприйнятті.

У розділі визначено сутність поняття «художньо-естетичне світосприйняття особистості» як її здатності до цілісного художньо-образного, естетико-поетичного відчуття гармонії, краси довкілля та людських відносин, зображених у творах мистецтва, що переноситься нею на ціннісно-сміслові сприйняття дійсності та власну художньо-виконавську діяльність.

Відповідно до педагогічних завдань формування художньо-естетичного світосприйняття актуалізовано проблему підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. У дослідженні – це фахова якість, що забезпечує здатність цілеспрямовано та методично кваліфіковано застосовувати художньо-світоглядний потенціал музичного мистецтва, який об'єктивується через його семіотично-контекстуальний, образно-смісловий та асоціативно-дескриптувальний ресурси. Ця якість має свою складно-структуровану властивість і системний характер взаємозв'язків його компонентів та елементів.

Компонентами зазначеного феномену визначено світоглядний, перцептивний, інтерпретаційний та інноваційний. Їх взаємозв'язок визначається через певні пари компонентів, один із яких тісніше кореспондується з наступним компонентом. Домінуювальними елементами в системі є елементи перцептивного та інтерпретаційного компонентів, які впливають на елементи світоглядного компоненту, зокрема художньо-педагогічні переконання, які, у свою чергу, стимулюють пошук педагогічних інновацій щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Матеріали розділу відбито у таких публікаціях авторки: [34]; [35]; [36].

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

2.1. **Методологічні основи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'яної музики**

Згідно із завданням дослідження, наступним етапом є розробка методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'яної музики. Як і будь-які наукові розвідки, теоретична побудова педагогічно-дидактичної моделі означеної методики потребує розробок науково-методологічної стратегії проведення. Отже, у параграфі актуалізовано проблему визначення методологічних основ підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'яної музики. Конгломерат науково-методологічних засад представлено як теоретико-методологічні підстави для подальшого визначення педагогічних умов і методів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва у фаховій проєкції.

Реновація методологічних основ сучасної української педагогіки детермінована інтеграційними процесами світового інформаційного суспільства. Науково-педагогічні підходи та принципи розглядаються крізь призму тісної взаємодії вітчизняної та світової науки та презентуються в оновленій концепції Нової української школи (НУШ).

У межах дослідження проблеми підготовки магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'яної музики привертає увагу *гносеологічний підхід*. Обираючи цей підхід, приймаємо як даність те, що одним із видів універсальної пізнавальної діяльності людини є «художнє пізнання». Тим більше, згідно із загальною теорією пізнання,

однією з ключових функцій мистецтва є гносеологічна. Не менш важливо й те, що художнє пізнання, як і всі інші форми пізнання, оснащене певним гносеологічним інструментарієм.

Сутність гносеологічного підходу до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості полягає: по-перше, в необхідності розуміння законів створення й існування художніх творів і взаємовідносин між реальністю та її художнім відображенням у творах мистецтва; по-друге, в нагальності зацікавленого сприйняття інформації, закладеної в художньому тексті (яким є будь-який твір мистецтва), її систематизації та усвідомленні. Мета впровадження *гносеологічного підходу* – це накопичення мистецтвознавчих знань і досвіду, що здійснюється на основі філософсько-світоглядного та естетико-категоріального осмислення.

В обґрунтуванні обраного підходу виходимо з основних положень гносеології – вчення про джерела, шляхи, методи, форми й закономірності пізнавального процесу. Ця філософська дисципліна, як відомо, вивчає феномен пізнання будь-яких предметів і явищ дійсності, досліджуючи їх властивості, взаємозв'язки та взаємовідносини.

У зв'язку з вищесказаним, привертають увагу такі положення гносеології:

- пізнання – це процес осягнення людиною або суспільством нових, раніше не відомих їй фактів і явищ, показників і властивостей, зв'язків і закономірностей дійсності [245];

- пізнання здійснюється за допомогою інтелекту та передбачає вплив зовнішніх об'єктів на органи перцептивної системи людини [245];

- інтелект – це фундаментальний механізм урівноваження, гармонізації, адаптації індивіда до об'єктивних умов природного й суспільного середовища. З точки зору Ж. Піаже, інтелект не просто реагує на подразники: він зростає, змінюється й адаптується до світу [363];

- пізнання є особливим типом відображення об'єктивної реальності, існуючої незалежно від свідомості суб'єкта [245];

- суспільство є невід'ємною частиною об'єктивної реальності (буття);

- людина, як природна, соціальна істота та суб'єкт пізнання, з її думками, почуттями, прагненнями тощо, є важливим елементом об'єктивної реальності;
- результатом пізнання є знання, тобто інформація зафіксована в пам'яті людини або у відповідних матеріальних носіях;
- пізнання існує в тісному взаємозв'язку з практикою – соціально перетворювальною, цілеспрямованою діяльністю (науковою, пізнавальною, художньою, творчо-виконавською, педагогічною тощо) [245].

У даному дослідженні є важливим розуміння того, що механізм гносеологічного підходу забезпечується єдністю перцептивно-когнітивних, художньо-естетичних, духовно-моральних та інтуїтивних форм пізнання навколишнього світу. В дослідженні результатом такої пізнавальної діяльності визнано художні концепти, які можуть розглядатися як особливі моделі буття. В межах гносеологічного підходу такі моделі визначаються категорією «картина світу». У дослідженні М. Міркес зазначається, що «картина світу» – це одна з головних категорій гносеології, яка «...позначає сукупність універсальних світоглядних і методологічних концептів, що виникають як процес і результат синтетичного мислення, володіють атрибутами найвищої наочності, правдивості, достовірності та претендують на істинність» [171, 12]. Ураховуючи загальнонаукові трактування понять «картина світу» та «модель» і зважаючи на їхній гносеологічний потенціал, вчена обґрунтовано стверджує, що «...художня творчість, за своєю сутністю, є процесом пізнання за допомогою модельного заміщення» [171, 8].

Педагогічний аспект цієї проблеми висвітлено в працях сучасних науковців. Специфіку педагогічного проектування, як новітньої технології освітнього процесу, представлено в дослідженнях Н. Білової [22]. Вчена конкретизує її в контексті професійно-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Узагальнюючи різні підходи до трактування поняття «педагогічне проектування», надає його визначення як «...цілеспрямованої поліфункціональної педагогічної діяльності зі створення теоретико-методично обґрунтованих проєктів – інноваційних моделей цілісного навчального процесу, спрямованих на якісний

результат професійного розвитку й саморозвитку майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва» [22, 80]. Визначення провідної ролі технології педагогічного проектування в освітньому процесі з мистецько-педагогічних спеціальностей, учена здійснює через «...потужний виховний і розвиваючий потенціал художньо-педагогічної інформації та форм її опрацювання» [22, 79].

Художньо-пізнавальний аспект означеної проблеми висвітлено в працях О. Ребрової, де зауважується на важливості «...сформованості уявлення художньої картини світу в самого вчителя як особистості, готової та здатної екстраполювати її в соціокультурне суспільство через вплив на підростаюче покоління та формування його духовної сфери» [220, 12]. Вчена виокремлює феномен, який «синтезує уявлення картини світу з художньо-зображальним арсеналом мистецтва в художньо-творчих процесах», та визначає його як поняття «художня ментальність» [220, 6]. На думку дослідниці, художня ментальність, як основа гносеологічної діяльності людини, охоплює культурно-історичні, етнонаціональні, освітньо-професійні художні чинники. Останні, у свою чергу, впливають на кристалізацію власного художнього досвіду та приводять у відповідність емоційно-духовну установку індивіда з художніми цінностями суспільства.

Узагальнюючи вищевикладене, творча діяльність (і піаністично-виконавська, у тому числі) в дослідженні розуміється як художнє моделювання. Останнє визнається особливим засобом функціонування гносеологічного механізму, який охоплює відтворення певного художньо-естетичного світосприйняття та світорозуміння автора твору та його епохи. Отже, вибір означеного підходу зумовлений потребою у виявленні гносеологічних механізмів конкретного художнього твору. У такому ракурсі, твір відіграє роль системоутворювального елемента, що об'єднує розрізнені концепти-елементи в єдине ціле. Крізь призму даного підходу, процес опанування твору мистецтва виступає засобом і результатом пізнання, який створює основу для формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

На основі обраного підходу розроблено принцип співвіднесення гносеологічного та аксіологічного аспектів пізнавального процесу. Цей принцип

спрямовує на розвинення здатності майбутніх магістрів обирати власні духовно-моральні та художньо-естетичні орієнтири, свідомо визначати особистісну світоглядну позицію.

У філософському тезаурусі існує дефініція «істинне буття людини». Сенс останньої полягає у «...визначенні особистістю власної ролі та цінності в часовому континуумі, між минулим і майбутнім, усередині культурної традиції» [40, 4]. Згідно з концепцією Г.-Г. Гадамера, інкультурація особистості відбувається на тлі прийняття нею певної культурної традиції, як ціннісної категорії, та є наслідком її саморозуміння, самовизначення. Філософ зауважував, що усвідомлення смислу власного життя зазвичай регулюється прагненням до пізнання сенсу Буття [57]. За М. Хайдеггером (M. Heidegger, [340]), складний процес уособлювання та привласнення конкретною людиною загальнолюдських цінностей відбувається під час перетину її власних прагнень із сучасними суспільними тенденціями та стародавніми культурними традиціями [340]. На думку філософа, сформованість усвідомленого ставлення до власного істинного буття є вагомим орієнтиром на досягнення смислу культури. Поза цим сенс культурної традиції для конкретного індивіда є майже недоступним. А людське буття, яке не наділене розумінням і метою, втрачає сенс і знецінюється [340].

Наслідуючи ідеї філософів, у дослідженні зауважено, що «становлення особистості, як істоти соціальної, морально усталеної, духовно й естетично розвиненої, відбувається крізь призму суспільного світосприйняття та здійснюється на ґрунті досягнення нею культурних реалій» [40, 5]. За принципом співвіднесення гносеологічного та аксіологічного аспектів пізнавального процесу відбувається більш ефективно усвідомлення системи цінностей у межах конкретної культурної традиції. Як результат, усталеність ціннісних орієнтирів «...сприяє піднесенню внутрішнього світу людини, її становленню як сучасної, активно-творчої та духовної особистості» [40, 5].

Доцільність упровадження аксіологічного підходу в освітній процес підготовки майбутніх учителів музики резонно висвітлено в дослідженнях Н. Мозгальнової [174]. Вчена підкреслює важливість становлення ціннісних

орієнтацій особистості, що відбувається в ході інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців. Адже «... аксіологічна складова присутня буквально в усіх аспектах досліджуваної проблеми, починаючи від її змісту й мети, та закінчуючи результатом: особистість учителя музики, здатного до професійного й життєвого успіху» [174, 31].

Обґрунтовуючи доцільність принципу співвіднесення гносеологічного та аксіологічного, зауважимо на деякі аспекти пізнавального процесу в педагогіці, що висвітлені в працях С. Анісімова. А саме, науковець зазначає, що педагогічно-дидактична функція вчителя полягає не тільки в оснащенні учнів різноплановими знаннями й уміннями, але й у їх прилученні до самовизначення та самоідентифікації в культурному просторі, формування в учнів усвідомленого світосприйняття крізь призму самопізнання [4]. Відповідно, зростає роль соціокультурної функції педагога. Отже, в коло освітянських завдань із підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі, наряду з обов'язковим надбанням ними фахових теоретико-практичних знань і вмінь, обов'язково має входити «...підготовка до усвідомленого та відповідального виконання своїх обов'язків, розуміння суспільно спрямованої мети педагогічної діяльності вчителя як життєвої та суспільно значущої цінності» [40, 5].

Вище неодноразово було вказано на важливість категорії «художня картина світу» в процесах формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Цілком зрозуміло, що досягнути «пістряве», неоднозначне, а часто суперечливе навколишнє та об'єднати все в цілісний образ – це дуже складне завдання. При цьому необхідно мати певні знання про культури світу та брати до уваги існування чисельного різноманіття етнічно-ментальних, ідеологічно-соціальних, суспільно-світоглядних і художньо-культурних норм, цінностей, традицій, поглядів, переконань тощо. Важливу роль у цьому відіграє спрямованість до відкритості мистецько-освітнього простору. Адже саме твори мистецтва та художньо-виконавська діяльність є і носіями етнокультурних традицій, і потужним рушієм до порозуміння різних етнічних та соціокультурних суспільств.

Важливо, що спрямованість на досягнення «різнобарвної» картини світу є характерною ознакою глобалізаційних тенденцій сьогодення, яка визначає низку питань щодо вирішення проблеми діалогу в сучасному світі. У галузі мистецько-педагогічної науки ці питання висвітлено крізь призму культурологічної парадигми (О. Рудницька [238, 71], О. Шевнюк [298], О. Щолокова [318; 319]), духовної культури особистості (О. Артамонова [7], Р. Винничук [51], О. Олексюк [191]), художньої ментальності (О. Реброва [223; 224; 227]), етнохудожнього сегменту культури (Г. Падалка [198], О. Щолокова [316; 317]), мультикультурної спрямованості музично-освітнього процесу (Тан Ян Тінг (汤亚汀[399], Тянь Лі (田莉[405])).

Представлені позиції спрямовують увагу до полікультурного підходу, який висвітлює різні аспекти розвитку тієї чи іншої культури. Останні, крізь призму даного підходу, визначаються як вагомі фактори й детермінанти, що впливають на формування художньо-естетичного світосприйняття та забезпечують художньо-світоглядні основи творчості. У межах даного підходу був використаний принцип застосування художньо-світоглядного потенціалу полівекторності (етнічної, культурологічної, стилістичної, субкультурної) музичного репертуару.

У ході теоретичного огляду літератури, дотичної до даного аспекту проблеми, встановлено, що в музично-педагогічній освіті феномен полікультурності є предметом дослідницької уваги як із боку західних науковців (Г. Бекер (G. Backer [325]), Дж. Бенкс, (J. Banks [326; 327]), П. Горські (P. Gorski [338]), Ф. Дервин [187], З. Люхтенберг (S. Luchtenberg [349]), Л. Розенталь (L. Rosenthal [366]), К. Слітер (C. Sleeter [373]), А. Томас (A. Thomas [378]), М. Фулан [284], Е. Шварц (E. Swartz [377]), С. Царкель (S. Zirkel [387])), так і східних дослідників (Ван Сі [42; 43], Лу Лу [148; 150] та ін.).

Останнім часом полікультурний підхід до освітньо-виховних процесів та окремі аспекти полікультурної освіти є предметом досліджень у галузі музичної освіти в Україні (В. Гаснюк [62], О. Гуренко [77], А. Ленд'єл-Сяркевич [134], Г. Ніколаї [187], О. Реброва [222; 218; 221], У Іфан [276; 277] та ін.).

Висвітлюючи новітні тенденції розвитку мистецької освіти, Г. Ніколаї зауважує, що на всіх рівнях спостерігаються інтеграційні процеси, і це, у свою чергу, забезпечує реалізацію ідеї загальноєвропейської інтеграції у сфері вищої освіти [187, 3]. Актуалізуючи проблему інтеркультурного (полікультурного) виховання, вчена зазначає: «Полілог різних культур у сфері естетичного виховання школярів і молоді визначається як необхідна складова єдиного освітнього простору Західної та Східної Європи» [187, 3]. Важливість упровадження полікультурної освіти аргументовано потребою «...виховання сучасної молоді в дусі поваги до інших культур розширення її потенційних когнітивних можливостей, формування в неї готовності до міжкультурного діалогу, до врегулювання міжнаціональних і етнічних конфліктів шляхом переговорів і пошуку консенсусу» [187, 5]. У здійсненні протидії все більшому загостренню міжнаціональних суперечностей вагомою підставою може стати загальна полікультурна освіченість та інтеркультурна компетентність сучасної особистості.

Привертають увагу дослідження У Іфан, де надано концептуальне узагальнення низки досліджень, присвячених зазначеній проблематиці, конкретизуються сфери, на які впливає полікультурна освіта та полікультурне середовище навчання [277]. У межах нашого дослідження викликає інтерес конкретизація сфер особистості, що підпадають під вплив полікультурного підходу. А саме, авторка виокремила когнітивну, ціннісно-мотиваційну, діяльнісно-поведінкову сфери особистості [277]. Саме в них, на думку дослідниці, стратегії полікультурного підходу оптимізують такі важливі процеси, як:

- «становлення національно-культурної самоідентичності»;
- «кристалізація когерентної системи особистісних і загальнолюдських цінностей»;
- «піднесення національної свідомості тощо» [277, 34].

Огляд вищезначених джерел висвітлює єдність дослідницьких концепцій у визначенні ролі мистецтва в процесах зближення різних культур. Зокрема, в працях Є. Князевої та С. Курдюмова зауважується на синтетичній функції мистецтва та його потенціалі в забезпеченні взаємодії двох протилежних культур –

Сходу й Заходу [124]. Тобто, ознайомлення з творами мистецтва, як зразками художньо-образних принципів іншого культурного походження, оптимізує вирішення проблеми розуміння іншого світогляду, інших естетичних принципів. Достеменним є те, що мистецтво є рушієм, який виводить освіченого реципієнта за межі звичного світу, наближаючи до інших, віддалених і незвичних культур і розширюючи горизонт його уявлень. У попередніх публікаціях результатів дослідження зазначено, що це стосується як «...часово-просторових координат образів мистецьких творів, так і іншокультурних традицій, які стають реальними для сприйняття» [39, 2]. Саме на цьому базується феномен художньо-естетичного світосприйняття художньої картини світу, зокрема його національного аспекту. Більше того, полікультурний підхід до формування художньо-естетичного світосприйняття спрямовує освітньо-виховний процес на різнобічне (технічно-виконавське, ціннісно-смісловне, культуровідповідне тощо) опанування творами музичного мистецтва, авторами яких є представники різних країн. Отже, в ході технічно-виконавського освоєння музичного тексту потрібно поглиблювати знання магістрантів музичного мистецтва фактами з біографії автора та відомостями про соціокультурні умови його творчої діяльності. Все це не тільки розширює уявлення про актуальні цінності певного суспільства (через їх відображення в конкретному творі), але й розкриває нові горизонти художньо-ціннісних орієнтирів.

Доцільність обраного підходу є відповідною внутрішньо-полікультурній (багатонаціональній) ситуації в Україні, особливо в Одеській області. З іншого боку, вагомим фактором його реалізації є створення полікультурного освітнього середовища у вишах України. Як зазначено в попередніх публікаціях результатів теоретичного дослідження проблеми [39, 2], багато студентів-іноземців із різних країн світу (Китаю та Еквадору, Сербії та Молдови, Казахстану та Таджикистану, Туреччини та Сирії) здобувають вищу освіту в університетах України, зокрема, й у педагогічних ЗВО. Таким чином, об'єктивно створюється полікультурне освітньо-виховне середовище. Очевидно, що міжкультурна комунікація, яка природно виникає в умовах полікультурного середовища, прискорює процеси інкультурації та соціалізації іноземних магістрантів і сприяє полікультурній освіченості

вітчизняних. Зауважимо, що в студентсько-молодіжному середовищі спостерігається вибіркова екстраполяція деяких побутових транскультурних акцентів, на тлі якої поширюється зацікавленість культурою сходу, наприклад, китайською музикою, живописом [39]. Залишаючись у межах європейської культури, українські студенти «вкрапляють» елементи культури сходу в побут, зовнішній вигляд, демонструють інтенції щодо виконання музики композиторів сходу. Ці об'єктивні фактори мають вагомий вплив на формування художньо-естетичного світосприйняття магістрантів, як майбутніх учителів музичного мистецтва.

З метою удосконалення вмінь, що охоплює інтерпретаційний компонент, звернено увагу на герменевтичний підхід. Адже, саме він дозволяє магістрантам/учням усвідомлено осягнути та інтерпретувати смисли й художні образи музичних творів, які вивчаються під час фортепіанно-виконавської підготовки. Саме з позицій герменевтичного підходу інтерпретація художніх текстів крізь призму культурних цінностей, їх смислів і значень розглядається науковцями в якості основного впливового чинника підвищення якості мистецької освіти [193, 3].

Проблема семіотично-герменевтичного осягнення художніх текстів є усталеною для досліджень із мистецтвознавства та все частіше стає предметом розвідок у галузі мистецької педагогіки. Різномасштабні питання означеної проблеми, що висвітлені в мистецтвознавчих та мистецько-педагогічних працях (Ю. Захаров [94], В. Медушевський [165; 167], С. Раппопорт [217], С. Шип [305] та ін.), безпосередньо або опосередковано пов'язані з герменевтичним підходом. Саме останній оснащує інтерпретатора специфічним інструментарієм, який попередньо визначений у лоні герменевтики.

Обираючи означений підхід, наслідуюмо трактовку поняття, надану в колективній монографії О. Олексюк, М. Ткач та Д. Лісуна «Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті» [193]. А саме, герменевтичний підхід – це «...усвідомлена орієнтація особистості на реалізацію сукупності принципів,

прийомів і методів навчання, пізнання й розуміння дійсності, яка передбачає привнесення особистісного бачення смислових аспектів змісту діяльності» [193].

У цьому контексті привертають увагу теоретичні розвідки сучасних дослідників, які спрямовані на уточнення поняття «герменевтичний підхід». Наприклад, у дослідженні Л. Степанової зауважується, що «герменевтичний підхід – це шлях до розуміння поєданого зі сприйняттям, де смисли та значення художнього тексту визначаються в процесі інтерпретуючої діяльності людини, спрямованої на осягнення буття через рефлексивне осмислення емоційно-духовного досвіду людства» [261, 32].

Сьогодні вже є усталеною думка про те, що розвиток дидактичної системи та методичних розробок у галузі мистецької педагогіки повинен іти через методологію та технологію герменевтичного підходу (А. Закирова [92], А. Ліненко [138], О. Олексюк [193], С. Шип [307], та ін.). Адже, обраний підхід спрямовує освітні процеси на пізнання сутності мистецько-педагогічних реалій крізь призму провідних положень герменевтики.

А. Ліненко, досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів на засадах гуманістичної парадигми, зауважує на необхідності спрямовування освіти на оновлене осмислення педагогічних цінностей і сенсу практичних завдань. На її думку, впровадження саме герменевтичного підходу призведе до змін у світогляді майбутніх учителів, взагалі, та реноваційного переформатування як у пізнавальній, так і міжособистісній сферах, зокрема. Адже, герменевтичний підхід «...удосконалює освітній процес і сприяє активному творчому саморозвитку й успішній професійній самореалізації всіх його учасників» [138, 55]. Учена розуміє сутність герменевтичного підходу в педагогіці як «...здатності вчителя осягнути внутрішній зв'язок між явищами педагогічної дійсності та скласти адекватне уявлення про їх причинно-наслідкові зв'язки» [138, 55]. Феномен герменевтичної діяльності, визначається А. Ліненко як «...діяльність із розуміння, знаходження сенсу й інтерпретації будь-якого тексту, в тому числі й музичного» [138, 57].

Як відомо, проблема осягнення смислів твору мистецтва, на основі виявлення контекстуальних значень певних смислоутворювальних елементів,

займає першорядне місце в герменевтичному підході. Цілком зрозуміло, що вирішення цієї проблеми потребує специфічного методичного інструментарію. У якості останнього герменевтика використовує як раціонально-логічні, так і методи ірраціональні, з опорою на відчуття та інтуїтивне осяяння [262].

У руслі даного дослідження суголосними є результати наукових розвідок останніх років (Пан На [199], Сунь Пенфей [264], Цзяо Їн [294] та ін.). Висвітлюючи даний аспект як нагальне питання проблеми підготовки майбутніх учителів музики, дослідники наголошують на важливості розуміння художньо-образного змісту музичного твору в естетичних категоріях. Наприклад, Цзяо Їн зауважує на ускладненості єдиного загально прийнятого розуміння багатьох естетичних категорій. Адже, це потребує урахування розбіжностей у їх трактуванні різними філософськими, релігійними, світоглядними та етнокультурними системами. Дослідниця зазначає: «Вірне розкодування художньої інформації забезпечується орієнтацією в тій системі художньо-естетичних координат, у якій вона створювалася» [344].

В останні часи мистецька педагогіка все частіше звертається до головного герменевтичного засобу пізнання – інтерпретації, (О. Рудницька, Г. Падалка, О. Полатайко, С. Шип, О. Щолокова), що вимагає від учителя особливих герменевтично-педагогічних умінь (О. Олексюк [193], А. Ліненко [138], І. Левицька [131], Л. Степанова [262] та ін.).

Науковці зазначають, що інтерпретація, як головний інструмент герменевтики, є багатоскладовим процесом, що охоплює такі важливі когнітивні процедури, як:

- ідентифікація (розпізнавання) того, що сприймається;
- розуміння значень і смислів тих знаків, що сприймаються;
- експлікація (вираження) власного розуміння сприйнятого [193; 262].

З педагогічного погляду набуває чинності експлікаційний аспект інтерпретаційної діяльності магістрантів – майбутніх учителів мистецьких дисциплін. У цьому ракурсі є суголосним зауваження дослідниці Лінь Хуацінь: «Виконавська інтерпретація вчителя музичного мистецтва зумовлює глибокий

естетичний вплив на учнів, викликає в них певні емоції, формує музичний смак і збагачує досвід художнього світосприйняття» [141, 48].

Герменевтичний підхід спрямовує магістрантів музичного мистецтва до досягнення художньо-виразних засобів та мови обраного твору, занурення в, так званий, специфічний конструкт конкретних смислоутворювальних знаків-символів. Визначення шляхів дешифрування інформації, закладеної автором у твір, та прагнення до різнобічного розуміння смислів твору крізь призму його знакової форми потребує звернення до деяких положень семіотики. В лоні цієї наукової дисципліни художні твори розглядаються як знакові системи та досліджуються крізь призму властивостей конкретних знакових засобів викладу інформації. У свою чергу, розшифровування та декодування знаків у семіотиці характеризуються як пошуково-герменевтичні дії. Останні формують у майбутніх магістрів музичного мистецтва вміння герменевтичного розшифровування та декодування знаків музичного тексту. Більше того, такі вміння є вкрай необхідними для формування художньо-естетичного світосприйняття, адже допомагають досягнути сутність смислів і значень образів музичних творів під час їхньої інтерпретації.

Н. Білова, досліджуючи проблему розуміння музичного тексту крізь призму синергетичних координат, розглядає взаємодію особистості з музичним мистецтвом як процес становлення відкритої, самоорганізованої нелінійної системи. Вчена підкреслює важливість обов'язкового врахування важливих чинників і факторів, таких як «...неможливість однозначного розуміння змісту музики, семантику її образної мови, вплив асоціативної пам'яті, життєвого досвіду, оцінних суджень тощо» [23, 138].

Ураховуючи важливість когнітивно-семіотичного аспекту герменевтичного підходу (стосовно формування художньо-естетичного світосприйняття) в дослідженні розроблено принцип семіологічного супроводу освітнього процесу. Цей принцип допомагає магістрантам музичної освіти збагнути сутність сенсу образів музичних творів. До того ж, за цим принципом окреслюються межі для художньо-педагогічної та виконавської інтерпретації досягнутих смислів.

Означений принцип дає можливість уведення в категоріальний апарат дослідження таких понять, як: «мова», текст, «знак», «знакові системи», «знакові ситуації». Останні є базовими для герменевтичного підходу до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. Семіотичні підстави мистецько-педагогічної герменевтики висвітлені в працях науковців (А. Веряєв [48], Ю. Лотман [147], Н. Салмина [243], О. Олексюк [193], С. Шип [307]). Наслідуючи ідеї А. Веряєва, зазначимо, що принцип *семіологічного супроводу освітнього процесу* забезпечує зв'язок мети, засобів, методів навчання зі структурою й функціонуванням знакових систем та співвідносить семіозис із навчальним процесом [48, 6].

Але справа не лише в теорії питання, але й у досвіді сприйняття та розуміння. Концептуальному напрямку дослідження імпонують погляди Цзяо Їнь щодо формування на основі розширеного художнього світогляду художньо-естетичного світосприйняття. Дослідниця зауважує на провідній ролі останнього в практиці фахової підготовки майбутніх учителів музики [344].

У межах даного дослідження герменевтичний підхід спрямований на досягнення практичних цілей – розробку педагогічних технологій формування в магістрантів-піаністів інтерпретаційної компоненти художньо-естетичного світосприйняття. Реалізація означеної мети йдеться через набуття магістрантами досвіду усвідомленої виконавської інтерпретації фортепіанних творів.

Цілком зрозуміло, що оновлене розуміння проблеми формування художньо-естетичного світосприйняття потребує реновації методичного забезпечення цього процесу та введення інноваційних засобів організації освітнього процесу.

В основі усвідомлення важливості даного аспекту дослідження полягають ідеї В. Лабунця. Науковець, визначаючи специфіку інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, зауважує на готовності студентів до здійснення інноваційної діяльності [128]. Феномен інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики розуміється ним як «...найвищий ступінь педагогічної творчості, що зумовлена соціально-економічними змінами в суспільстві, які мають задовольнити потреби

прогресивної педагогіки в модернізації, раціоналізації та інтеграції навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи» [127, 47].

У свою чергу, В.Лабунець вказує, що підготовка студентів до ефективної реалізації інноваційної мистецько-педагогічної діяльності забезпечується «...методичною спрямованістю на розвиток їхніх професійних якостей та оптимальністю художньо-естетичного спілкування-взаємодії, що є діалогом між трьома суб'єктами: викладачем, студентом та творами мистецтва» [126, 132]. А в основі методичних орієнтирів модернізації фахової (інструментально-виконавської) підготовки майбутніх учителів музики полягає «...обізнаність студентів з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі психолого-педагогічних наук» [128, 35].

У межах нашого дослідження важливим є визначення науковцем специфіки інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. А саме те, що цей музично-педагогічний процес «...включає систему методів мистецького навчання, що забезпечує взаємопов'язану діяльність учителя й учнів, спрямовану на розв'язання художньо-навчальних завдань» [128, 35]. У цьому позиція науковця є суголосною з новою концепцією мистецької освіти та ідеями Г. Падалки щодо нового вектору методичної спрямованості освітнього процесу на реновацію з «акцентуванням спільної діяльності вчителя й учнів, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин» [198, 177].

Наслідкування ідей науковців спрямовує на виокремлення інноваційного компоненту феномену підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. З метою оптимізації формування вмінь, які охоплює інноваційний компонент феномену «підготовленість до формування художньо-естетичного світосприйняття засобами фортепіанної музики», та ефективної організації освітнього процесу обрано інноваційний підхід. Означений підхід стимулює магістрантів до оволодіння методикою та інноваційними технологіями мистецької освіти, створює цілісні уявлення про майбутню викладацько-просвітницьку діяльність, орієнтує на більш якісну самопідготовку. Більше того, його впровадження вмотивовує магістрантів

до творчої активності та сприяє вдосконаленню здатності до самостійного науково-методичного пошуку.

Підставою для обраного підходу слугують сучасні наукові розробки, що присвячені інноваційним засобам організації освітнього процесу та новітнім методам навчання (Н. Білова [22; 23], І. Бех [16; 17], О. Бордюк [26], І. Дичківська [86], О. Красовська [117], В. Лабунець [126; 127; 128], Ю. Мережко [170], О. Олексюк [190], Г. Падалка [198], С. Перевалов [255], Сі Даофен [252], С. Сисоєва [251], В. Сластьонін [254; 255], Т. Турчин [274] та інші). Науковцями висвітлені різнобічні педагогічно-організаційні аспекти освітніх технологій, різновиди сучасних інновацій і представлено оновлене розуміння оптимальних педагогічних принципів та умов.

У межах даного дослідження є цінними ідеї І. Беха щодо обґрунтування методологічних і педагогічно-методичних засад сучасного освітнього простору. Науковець зауважує на важливості соціального оточення особистості, як впливового фактору її становлення шляхом формування власних знань, переконань, сприйняття та розуміння світу. Згідно з цим, акцентуємо увагу на важливості розуміння потреб та мотивації особистості, яка здобуває освіту. Саме останні є орієнтиром у процесі відбору методичного й організаційно-дидактичного забезпечення процесу навчання гри на фортепіано, як одного з потужних засобів формування художньо-естетичного світосприйняття. У дослідженні визнано, що інноваційний підхід уможлиблює реновацію освітнього процесу та спрямовує на створення сприятливих умов для «формування цілісної картини світу, уявлень про зв'язок навколишнього світу та власного внутрішнього життя, збагаченню морального досвіду особистості» [16, 44].

Наряду з вищезазначеним, І. Бех підкреслює важливість творчо-пізнавальної діяльності учнів, яка надає освітньому процесу особистісного сенсу та мотивує їх на саморозвиток і особистісне становлення. Науковець зауважував, що «Доцільно організоване за змістом і формою навчання має високий виховний потенціал...», пояснюючи це тим, що це «... прилучає особистість до простору світоглядних ідей,

формує соціальні установки та ціннісні орієнтації, гуманістичну спрямованість особистості, її духовні та матеріальні потреби» [16, 44].

У дослідженнях Н. Білової наголошується важливість правильної організації художньо-освітнього середовища, яке «характеризується багатомірністю, багатокомпонентністю, інтеграцією мистецтв» [22, 140]. Таке середовище визначається як вагома підстава для забезпечення міжособистісної художньо-діалогової взаємодії, яка «сприяє розвитку творчої активності особистості, формуванню її художньо-комунікативної компетентності». Вчена зауважує, що «подальша взаємодія особистості з музичним мистецтвом зумовлена необхідністю духовного самовдосконалення, розширення горизонтів її світогляду», що забезпечується можливостями синергетичного підходу до організації освітнього процесу [22, 138].

Наслідуючи ідеї вчених, виокремлюємо нагальність упровадження художніх інноваційних форм у освітній процес, таких як: віртуальні екскурсії, художньо-естетична інкультуралізація (занурення в іншу культуру) засобами фортепіанної музики тощо. Крізь призму інноваційного підходу кристалізується оновлене розуміння організаційної функції вчителя музичного мистецтва.

Результати огляду наукових джерел, які висвітлені у наших попередніх публікаціях, засвідчують, що «... інноваційний підхід дозволяє зосереджено розглядати різні аспекти й фактори формування висококваліфікованих, цілеспрямованих, обізнаних та творчих фахівців у педагогічній сфері» [40, 10]. Цей підхід забезпечує освітній процес інноваційно-методичним інструментарієм. Він сприяє максимально ефективній підготовленості магістрантів до педагогічно-організаційної діяльності шляхом набуття відповідних навичок моделювання найбільш сприятливих умов освітнього середовища для формування особистісного світосприйняття.

Для ефективної практичної реалізації обраного підходу в дослідженні обрано принципи, що сприяють перевтіленню художньо-естетичних надбань учнів у художньо-естетичну проєкцію особистісного світосприйняття. Результатом розробок означеного питання є висновок, що до таких інновацій належать: по-

перше, «технологія організації інтеркультурних музичних фестивалів, по-друге, залучення та підготовка до участі в конкурсах і фестивалях молодшої генерації піаністів» [40, 10]. У попередніх публікаціях дослідження висвітлено уточнення феномену інтеркультурних фестивалів як «...форми й результату взаємодії різних етнічних груп, з метою їх занурення в інші художньо-культурні уклади» та зазначено, що «...з організаційної точки зору, доцільним є включення в програму конкурсів виконання твору країни-учасника» [40, 10]. На основі власного досвіду організації конкурсів і фестивалів, з'ясовано, що звучання таких творів викликає в учасників-виконавців інтерес і бажання до більш активного спілкування. На підставі зацікавленого ставлення відбувається обмін нотами творів і особливостями їх розуміння й виконання.

У ході теоретичного студіювання означеної проблеми та узагальнення власного педагогічного досвіду з'ясовано, що участь здобувачів освіти в інтеркультурних музичних фестивалях є «...потужним фактором творчого розвитку й надбання ними виконавсько-інтерпретаційного та художньо-комунікативного досвіду» [40, 10].

Згідно з вищевикладеним розроблено відповідні педагогічні принципи *агоністики (змагальності) як педагогічного ресурсу організації творчої діяльності з художньо-світоглядним контентом*. Цей принцип стимулює особистість до застосування набутого в процесі гри на фортепіано досвіду сприйняття реалій музичного твору в його художньо-естетичній проєкції світосприйняття.

Визначені науково-методологічні підходи уможливають добір ефективних умов і методів підготовки до формування художньо-естетичного світосприйняття майбутніх магістрів музичного мистецтва в їх фаховій проєкції.

2.2. Методика підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики

Розробка спеціальної методики фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття

особистості потребує визначення спеціальних педагогічних умов. Останні суттєво впливають на реалізацію вище запропонованих педагогічних принципів і підходів, а також забезпечують ефективність упровадження спеціальних методів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва. В руслі сьогоденних тенденцій набуває нового значення просвітницька функція викладача музичного мистецтва, яка реалізується через залучення нових поколінь до «...активного сприйняття загальнолюдських і духовних цінностей художньо-культурної спадщини людства, зафіксованих художньою мовою музичного мистецтва» [41, 100]. Нагальність створення спеціальних педагогічних умов, сприятливих для визначеного типу сприйняття, детермінована значними потенціями педагогічного впливу на духовне емоційно-чуттєве становлення особистості, її художньо-естетичний розвиток.

Відбір та обґрунтування означених умов здійснюється крізь призму компонентної структури феномену «художньо-естетичне світосприйняття». Нагадаємо, остання складається з таких компонентів: світоглядного, перцептивного, інтерпретаційного, інноваційного.

Уточнення сутності поняття «педагогічні умови» здійснено на основі контекстуального аналізу й теоретичного узагальнення філософських, психологічних, музично-педагогічних джерел, а також емпіричних узагальнень педагогічного досвіду, методик та інноваційних практик. Огляд наукових джерел засвідчив, що за останні часи з'явилася певна кількість досліджень, які присвячені методологічним питанням проблеми формування світоглядних позицій людини, її особистісного світосприйняття. У межах проблеми дослідження викликають інтерес праці вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Андрущенко [3], В. Гаснюк [62], Дж. Захорік (J. Zahorik [385; 386]), У Іфан [277], І. Ковальчук [104; 105], Г. Кондратенко [113], В. Лабунця [127; 128], А. Ленд'єл-Сяркевич [134], Г. Олпорт [194], В. Смікал [258], Д. Хуффорд (D. Hufford [342]), Цзяо Їн [295; 344], Ши Цзюнь-бо [300] та ін. Разом із тим, певні практично-методичні питання з підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості взагалі та учнів, зокрема, представлена

фрагментарно. Це актуалізує проблему обґрунтування її методичного забезпечення, до якого входять і педагогічні умови.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу наукових праць констатуємо, що поняття «художнє світосприйняття» дослідниками представлено як важливий атрибут і особливий рівень світогляду. Цьому феномену надано характеристику як предметно-матеріалізованої, організаційно-впорядкованої естетичної реальності, що сприймається людиною як цілісний художній образ. Важливо, що в художньому світосприйнятті відбивається ставлення особистості до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої крізь призму художньо-образної мови мистецтва. В основі художнього світосприйняття покладено «...знання та існуючі стереотипи певних етапів тієї чи іншої культури» [41, 101].

Студіювання наукових джерел та педагогічної практики висвітлює безпосередню залежність рівня підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до педагогічної діяльності від доцільно-спрямованого створення відповідних педагогічних умов. Саме останні є вагомим методичним ресурсом освітнього процесу в ЗВО.

Результати огляду відповідної наукової літератури засвідчують, що на сьогодні не існує єдиного визначення поняття педагогічні умови. Викликають інтерес трактовки цього поняття сучасними науковцями. У певних педагогічно-наукових колах прийнято розуміти педагогічні умови як «... обставини, від яких залежить і в яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців...» [249, 193].

У працях Г. Падалки обґрунтовуються «педагогічні умови» як вагомий складові методики навчання мистецтва. Вчена характеризує їх як «... цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [198].

С. Висоцький розглядає феномен «педагогічні умови» як «динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів підготовки» [55]. У свою чергу, О. Пехота вбачає в ньому «систему чинників, необхідних для досягнення певної педагогічної мети», та зауважує, що основними

складовими цієї системи є «... форми, методи, матеріальні чинники, спеціально модульовані та об'єктивно створені ситуації» [203].

Під час розвідок звернено увагу на категоріальні ознаки поняття «педагогічні умови», такі як:

- узгодженість внутрішніх (особистісно-мотивних) та зовнішніх (середовищно-стимулятивних) умов;
- впливовість спеціально створених педагогічних обставин на хід цілеспрямованої освітньої діяльності та розвиток певних якостей особистості.

У публікаціях попередніх результатів дослідження представлено компілятивну дефініцію поняття «педагогічні умови», як сукупності «...зовнішніх та внутрішніх факторів, перемінних природних і соціальних чинників, які впливають на психічний, емоційний, фізичний розвиток та морально-духовне становлення особистості» [41, 102]. Останнє розглядається як «... результат конструювання й цілеспрямованого відбору освітньо-виховних засобів і організаційних форм для підвищення дієвості та ефективності різних методичних засобів, спрямованих на досягнення освітніх цілей» [41, 102].

Обґрунтовуючи розуміння сутності та змісту спеціальної методики фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості, визначено провідні вектори функціональної спрямованості спеціальних педагогічних умов:

- «впровадження основних положень філософії мистецтва та мистецької педагогіки в освітній процес» [41, 102];
- «формування в учнів здатності до творчого осягнення наявних взаємозв'язків поміж художніми текстами та естетикою оточуючого середовища» [Там саме];
- «розвиток у майбутніх викладачів музичного мистецтва художньо-інтерпретаційних (вербальних і виконавських) умінь, здатності до організації педагогічного та художнього дискурсів» [Там саме];

;

- «забезпечення майбутніх викладачів музичного мистецтва методичним інструментарієм для роботи з учнівською аудиторією» [41, 102].

Підставою для відбору найбільш ефективних умов фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва є розуміння того, що «...формування художньо-естетичного світосприйняття особистості (засобами фортепіанної музики) – це складний, тривалий процес, котрий потребує сумлінної праці душі й розуму та призводить до духовно-інтелектуальних реновацій у свідомості особистості» [41, 103]. У ході теоретичних розвідок звернено увагу на наявність певної єдності в поглядах науковців щодо розуміння безумовної обопільної детермінованості світогляду та мистецтва. Таке розуміння ґрунтується на підставі різноаспектного розгляду взаємодії означених феноменів. Наявність останньої безпосередньо висвітлюється в художніх творах. Оскільки в них «...зосереджені загальнолюдські (етнічні, національні, інтернаціональні) цінності, які призначені для експлікації художньою мовою та специфічними засобами мистецтва різних аспектів світорозуміння» [41, 102].

Цілком вірогідним є те, що мистецтво через художньо-мовленнєві засоби виразності відтворює панівне в певну епоху світосприйняття. Це стосується й музичного мистецтва. Наприклад, Л. Тарапата-Більченко, розглядаючи музику як модель Всесвіту, зазначає: «Музика є звуковим втіленням єдиного та всепронизуючого принципу світобудови – принципу гармонізації» [269, 34]. Маючи на меті виявлення експлікацій феномену «музично-космологічних відповідностей» і розкриття закономірностей поширення та філіації ідей, дослідниця спрямовує вектор науково-філософських розвідок на площину «...тих міжкультурних контактів, які б дозволили пояснити появу певних ідей у тому чи іншому культурному контексті як результат запозичення» [269, 35]. Розкриваючи не тільки культурний, але й філософський та світоглядний контексти музики, вчена визначає сутність цього поняття як «...форми спонтанної об'єктивації соціальних імпульсів». Дослідниця надає йому значення своєрідної криптограми розвитку соціуму та «...джерела інформації про латентні тенденції та механізми суспільного розвитку» [269, 32].

Спираючись на чисельні напрацювання науковців (В. Медушевського [168], Є. Назайкінського [182], А. Сохора [259], С. Шипа [305] та ін.), зауважимо, що організація музичного матеріалу є знаковою системою, яка визначається поняттям стиль. Останній зумовлюється не тільки принципами художньо-образного мислення, але й духовною культурою та світосприйняттям митця та сучасної йому епохи. Саме стиль знаходить відбиття в специфічних художньо-виразних засобах реалізації авторського задуму, ідеї та змісту твору, в їх відповідності до авторського світогляду. В мистецтвознавчих працях зазначається, що виникнення нових стилів і напрямів у мистецтві найчастіше попереджалось кардинальними змінами в світогляді цілих націй, в укладі (економічному, політичному, релігійному тощо) цілих поколінь [114]. Наслідком таких змін завжди є реновація світосприйняття як окремої людини, так і суспільства в цілому.

На думку дослідників А. Бельтюкова та А. Костериної, «... у будь-якому історичному періоді можна виявити аналогії між пануючою системою світосприйняття, її поняттями, образами й елементами системи виразних засобів музики – музичного стилю, що викликають у слухачів відповідні відчуття» [114, 140–144]. У цьому ракурсі нам імпонують погляди сучасних дослідників (Ю. Картава [101], Н. Мозгальова [175], Ю. Хайрулліної [286], О. Щербініна [314], Ван Яюєці [44] та ін.). Останні, розглядаючи проблему становлення особистості, убачають, що саме художньо-естетичні аспекти світогляду мають вагоме значення та відіграють провідну роль у процесах особистісного розвитку людини.

У межах дослідження панує думка, що будь-який твір музичного мистецтва, завдяки формальним і змістовним особливостям музичного тексту, завжди є відповідним реальному баченню буття автору твору та тієї епохи, до якої він належить. Зважаючи на це, конкретний музичний твір розглядається не тільки як музично-естетичний феномен, а як художньо-естетичний світоглядний концепт. З даних позицій припускаємо, що «...занурення в художню мову мистецтва сприяє естетичній рефлексії людиною навколишнього та свого внутрішнього світу» [41, 103]. І насамперед, означені процеси зумовлені художньо-естетичною діяльністю індивіда. Магістранти, як майбутні викладачі мистецтва, повинні мати на увазі, що

означений вид діяльності реалізується «... як в активному сприйманні форми та змісту твору, так і в співтворчому відтворенні смислів та образів конкретних артефактів під час виконавської інтерпретації» [41, 103].

Відповідно до представлених позицій, вважаємо нагальним упровадження першої педагогічної умови – стимулювання осмисленого ставлення майбутніх магістрів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів. Завдяки означеній умові вдосконалюється здатність магістрантів музичного мистецтва до усвідомлення художньо-естетичних традицій різних культур, відбувається піднесення рівню емоційної сприйнятливості до етнічних особливостей мистецтва різних регіонів світу, набуваються навички самостійної ідентифікації та диференціації художньо-мовних знаків і специфічних рис конкретного твору, удосконалюється здатність до вираження власних відгуків (думок і почуттів) на музичний твір крізь призму світоглядних орієнтирів.

Усвідомлене ставлення особистості до смислового контенту твору спрямовує її до адекватного розуміння смислів і художньо-образних знаків музичного тексту. На підставі висновків теоретичного студіювання означеного аспекту проблеми маємо змогу стверджувати, що в ході музично-виконавської діяльності особистості формується її художньо-естетичний тезаурус, накопичується досвід художньої комунікації, посилюється розвиток художньо-образного мислення. Все це повинно стати основою для адекватної інтерпретації художніх образів музичного твору, яка є відповідною часовій та етнокультурній приналежності останнього.

У процесі добору методичного забезпечення впровадження даної умови було звернено увагу на методику генеративного навчання, як на таку, що є спрямованою на розширення меж, встановлених традиційною, для адаптивного навчання, зорієнтованістю на виконання практично-інструментальних освітніх завдань. Як це доведено в дослідженні М. Мак-Кензі та співавторів (M. McKenzie, et al. [357]), особистісна трансцендентна мотивація, що формується в процесі генеративного навчання, заснована на сприйнятті освітнього процесу як такого, що сприяє самовдосконаленню особистості. Сутність стратегії генеративного навчання в його спрямованості на особистісне зростання через відтворення глибокого ціннісного

аналізу інформації (навчального матеріалу) та трансцендентно-аксіологічну рефлексію отриманих результатів. Процедура застосування даної методики передбачає здійснення магістрантами інтегративного аналізу артефактів, що втілюють певні універсалиї людського досвіду, контекстно висвітлюючи:

- ✓ історичні події;
- ✓ досягнення людства (суспільні, художні, наукові, технічні тощо);
- ✓ концепції, ідеї;
- ✓ традиції мовного втілення досвіду (вербального та художнього);
- ✓ уявлення про: персоналії, співтовариство, соціум, красу, майбутнє [357, 11].

Формування трансцендентних цінностей у процесі такого аналізу забезпечується впровадженням двоетапної педагогічної стратегії «занурення-рефлексія» [357, 12]. На етапі «занурення» шляхом застосування евристичних методів навчання, аналітичні дії магістрантів щодо тематичного змісту курсу спрямовуються на визначення:

- ✓ концептуальних засад становлення й функціонування певного історичного досвіду;
- ✓ способів пізнання такого досвіду;
- ✓ інформаційних ресурсів, що уможливають вивчення даного досвіду;
- ✓ елементів навчальних програм, до яких доцільно інтегрувати отриману інформацію з метою формування світосприйняття особистості [357, 12].

На етапі «рефлексія» майбутні магістри піддають аналізу артефакти на предмет визначення їх аксіологічних характеристик, а саме:

- ✓ практичної цінності;
- ✓ людської цінності (з переходом на більш високий рівень абстракції для пошуку трансцендентної цінності).

Таким чином, перехід від занурення до рефлексії забезпечує формування в майбутніх магістрів музичного мистецтва розуміння «різниці між символом та його значущістю», між «пасивним спостереженням значення універсального людського досвіду та активним пошуком цінності його вивчення» [357, 14]. Результатом запровадження даної методики, за свідченням науковців, є

формування трансцендентних цінностей, які складають основу стійкої умотивованості майбутніх фахівців структурувати гуманістично-значущі цілі та досягати їх, використовуючи прогресивні фахові стратегії. У світі зазначеного доцільним виявляється розробка й застосування педагогічної технології «Когнітивно-ціннісного осягнення художньо-естетичного досвіду в музично-освітньому процесі». Етапи алгоритму застосування означеної технології відповідають процесуально-методичним елементам методики генеративного навчання, запропонованим у дослідженні М. Мак-Кензі та співавторів [357]. Дієвість означеного алгоритму забезпечується застосуванням евристично-творчих методів, заснованих на здійсненні магістрантами різнорівневого трансцендентно-ціннісного аналізу фортепіанних творів як артефактів, що втілюють певні універсалиї людського досвіду. Серед таких методи:

- ✓ ідентифікації світоглядних диспозицій (передбачає визначення філософської концепції певної культурологічної епохи на основі стильового аналізу твору);
- ✓ пошуку уявних та реальних прототипів художнього образу фортепіанного твору (розкриття художніх образів через аналогії з певними історичними особистостями, героями епосу тощо);
- ✓ експлікації культурологічної інформації (створення магістрантами художньо-синкретичних презентацій, які висвітлюють міждисциплінарні взаємозв'язки джерел інформації, актуалізованої в процесі аналізу твору);
- ✓ класифікування музичних образів фортепіанних творів відповідно до їх педагогічної поліфункціональності та художньо-світоглядної проєкції (рефлексивний аналіз освітньо-виховної та трансцендентної цінності ідентифікованого контексту фортепіанного твору у формі педагогічно-творчого звіту).

У контексті проблематики даного дослідження важливим є те, що все зазначене сприяє формуванню в особистості ціннісного ставлення не тільки до творів мистецтва, але й до оточуючого буття. А через те вдосконалюється хист до художньо-естетичного сприйняття дійсності. Все це, в сукупності, складає

підґрунтя для розуміння майбутніми магістрами художньо-естетичного та світоглядного контенту музичного мистецтва.

Огляд наукової літератури дає змогу стверджувати, що світ сприймається особистістю крізь призму культурних домінант певного часового або регіонального культурного діапазону, якими є традиції, цінності, уявлення та установки. Останні можуть бути виражені та збережені посередництвом знаків (у тому числі й художньо-мовних знаків музичного мистецтва). На думку О. Ребрової, інформація кодується різними символами, зокрема «... в культурних артефактах, наукових поняттях, міфологічній символіці, релігійних канонах, законах...», їх розкодування, тобто пізнання дійсності «... відбувається поступово впродовж життя людини на побутовому, суспільному, науковому й художньому рівнях» [223]. Тобто, процес становлення особистісного світосприйняття індивіду потребує його «входження» у світ традицій і цінностей свого народу. Наслідуючи ідеї вченої, в дослідженні зауважується, що «...художньо-естетичне світосприйняття є, з одного боку, предметом формування художньої картини світу, як професійної, та, з іншого боку, регулює діяльність, поведінку й набуття ціннісного досвіду особистості в культурному просторі» [41, 104]. Цей процес відбувається через досягнення рівня етнічної культури, на тлі сформованих уявлень і побудованої художньої картини світу етносу. Він вимагає не тільки ціннісного ставлення до останньої, але й «... індивідуального творчого розвитку, прагнення до набуття власного художньо-виконавського досвіду, внутрішньої установки до формування особистісного світосприйняття та світорозуміння» [41, 104].

Представлені позиції базуються на концепції досліджень В. Біблера, згідно з якою людська цивілізація, за своєю сутністю, є «діалогом культур». Специфіка й існування останніх визначається в точці їх перетину та «взаємопородження» [19, 148]. На основі педагогічних ідей філософа та сучасної реновації смислу освіти в дослідженні приймається оновлене розуміння стратегічного спрямування на формування «людини культури». Ядром такої реновації є визнання ролі «особливого типу розуміння, художньої сприйнятливості, моральної свідомості» в складному процесі становлення особистості [19, 148]. У контексті даних розвідок є

цінним зауваження В. Біблера, що «...сенсом людського буття є діалог – діалог логік, діалог культур, а однією з форм діалогічно осмисленого буття є твір мистецтва» [19]. Спираючись на погляди мислителя, в дослідженні феномен мистецтва розглядається як джерело оновленого розуміння навколишнього світу. Адже, воно володіє духовно-інтелектуальною силою, що утворює через естетично усвідомлену дійсність нову форму осмисленого буття. «Діалогічність мого «Я» і мого «в культурі породженого Я» – це і є свідомо (та, що має сенс) форма мого буття. Буття в культурі. Буття у творі, де саме митець винаходить нову естетичну дійсність» [19, 149]. Тим самим, філософ зауважує на емпатійно-рефлексійних потенціях мистецтва та визнає, що художній твір уможливорює внутрішній діалог людини із самою собою.

У процесі розмірковування над методологічними основами формування світосприйняття звернено увагу на здатність майбутніх магістрів музичного мистецтва до емоційно-чуттєвого та контекстно-інтелектуального опрацювання художньо-мовних знаків і виражальних засобів художнього тексту. Слід зауважити, що даний тип опрацювання тексту, як вид осягнення дійсності, складається з таких елементів: «... сприйняття матеріальних властивостей і внутрішніх характеристик художнього тексту, закладених автором чи виконавцем у зміст та інтуїтивне розуміння їх значень, емпатійне осягнення художнього образу твору» [41, 101]. Спроможність до сприймання художніх образів музичного твору, до розуміння й усвідомлення їхніх смислів набувається через пробудження у свідомості конкретної особистості глибинних художніх переживань і естетичних вражень.

Розробка педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики потребує розуміння того, що «...художньо-творче, емоційно-чуттєве ставлення людини до буття значно тісніше пов'язано не з поняттями, а з художніми образами, адже останні завжди наповнюються особистісними смислами» [41]. Спираючись на наукові розвідки художньо-перцептивної (О. Рудницька [238]) та художньо-ментальної (О. Реброва [227]) сфер

особистості, зауважимо, що художні образи є потужним рушієм емоційно-інтелектуальної художньої-естетичної комунікації людини з мистецтвом. Вони є сенсильною підставою для творчого продукування піаністом власних думок, почуттів, емоційних переживань, смислових рефлексій. На їх основі уможлиблюється усвідомлення та присвоєння загальнолюдських смислів, що містяться у фортепіанному творі.

У такому ракурсі вагомого значення набуває потенціал педагогічного впливу на процес особистісного становлення учнів під час їх «...залучення до загальнолюдських духовних цінностей, наповнення життя глибокими естетичними враженнями й художніми переживаннями» [41, 103]. У даному питанні наслідуюмо наукові погляди З. Курлянд, згідно з якими, «...створення позитивної мотиваційної установки в просторі креативно-професійного середовища є основною умовою серед психолого-педагогічних» [125, 171].

За нашим припущенням, для майбутніх магістрів музичного мистецтва нагальним є розуміння того, що формування художньо-естетичного світосприйняття має керований характер. Відповідно, цей процес у деякому сенсі має безпосередню залежність від педагогічно цілеспрямованих дій викладача. Насамперед, ідеться про значення стимулюючих та регулюючих методів залучення учнів до сприйняття довкілля крізь призму естетичних категорій.

У даному контексті є корисними наукові напрацювання Г. Кондратенко щодо визначення ефективних умов формування естетичного світосприйняття учнів. У ході розробок умов, сприятливих для підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики, спираємося на тезу дослідниці, що «...естетична цінність розкривається для буденної свідомості учня лише тоді, коли він сам стає суб'єктом естетичного сприйняття, коли відчуває певну потребу в сприйнятті навколишнього світу в естетичному аспекті, має установку, спрямовану на спілкування з красою природи та твором мистецтва» [113].

Представлені позиції обґрунтовують другу педагогічну умову: цілеспрямоване дескриптування художньо-світоглядного контексту образів

фортепіанних творів. Завдяки зазначеній умові створюється, так звана, траєкторія впливу на художньо-естетичне світосприйняття через осягнення художнього образу твору. Це ефективно оптимізує в майбутніх магістрів музичного мистецтва як репрезентативні, так і інтерпретаційні виконавські вміння.

Для реалізації методичної траєкторії впливу на процес формування художньо-естетичного світосприйняття особистості розроблено педагогічні завдання для індивідуальних занять із курсу виконавської майстерності в ході навчання гри на фортепіано. Опис означеної траєкторії впливу представлено в попередніх публікаціях [41]. Як чільні складові визначено такі завдання:

- «створення на заняттях атмосфери творчості, невимушеності, зацікавлення [41, 102] ;
- «спрямованість на активізацію асоціативного й образного мислення як засобу художньо-емоційного осягнення музичного твору та художнього освоєння буття» [Там саме];
- «стимулювання до вербальної та музично-виконавської експлікації власних почуттів і думок» [Там саме];
- «створення установки на успіх, на творчу самореалізацію та прагнення до майстерної виконавської інтерпретації конкретного музичного твору» [Там саме];
- «моделювання ситуацій, що долучають учнів до рефлексії власного художньо-естетичного досвіду та сприяють їхній інтеріоризації» [41, 102].

Розроблена траєкторія впливу спрямована на оптимізацію процесу формування в учнів, що навчаються гри на фортепіано, хисту до художньо-естетичного сприйняття дійсності. Останнє відбивається в здатності особистості до емоційної емпатії та вміннях виказувати художньо-естетичну чуйність і морально-духовне співчуття.

Під час розробки методичного забезпечення впровадження другої педагогічної умови враховувалося, що формуванню художньо-естетичного світосприйняття особистості в музично-перцептивному процесі сприяє сприймання та осягнення різноманітних, контрастних за культурними контекстами,

світоглядних диспозицій різних етносів. Найбільш інформативними щодо висвітлення таких диспозицій є полікультурні музичні тексти – такі, в яких композитори цілеспрямовано інтегрують музично-лексичні елементи різних традицій. Із цією метою було вивчено музикознавчі розробки, у яких ученими досліджено фортепіанні твори як взірці кроскультурної інтеграції музичних елементів. Так, у дисертації М. Шмітца (M. Schmitz [371]), ґрунтовно вивчено прояви впливу орієнтальної музичної традиції на творчість К. Дебюссі. Учений досліджує еволюцію даного процесу від славнозвісного моменту, коли великий композитор познайомився зі звучанням яванського оркестру Гамелан на виставці в Парижі в 1889 році. Аналізуючи творчість композитора в контексті прояву ним інтересу до азійської музичної традиції, автор підкреслює, що К. Дебюссі не просто запозичив деякі «екзотичні» інтонації задля створення яскравих музичних ілюстрацій, як це можна спостерігати на прикладах деяких творів В. А. Моцарта (фінал сонати A-dur В. А. Моцарта «Alla turca»), Л. В. Бетховена («Marcia alla turca»), інших композиторів. Новаторство К. Дебюссі полягало в тому, що він глибоко проаналізував мистецьку мову орієнтальної музичної традиції, її культурне коріння, та, за висловом М. Шмітца, «інтерпретував нові музичні переживання», зробивши «композиційний акцент на елементах, які, співіснують в обох музичних системах» [371, 67, 69]. Серед таких, передусім, учений вирізняв специфіку ладової організації творів композитора. Зокрема, інтеграція орієнтальної та західної ладових систем проявилася застосуванням у творчості К. Дебюссі різновидів цілотонного та пентатонічного ладів, секундових хроматичних кластерних співзвучь, характерної орнаментики тощо.

Торкаючись питання музичної семантики орієнтальної музики слід звернути увагу на світоглядний контекст становлення її особливостей. Як це визначено в мистецтвознавчих дослідженнях, такою світоглядною основою, притаманною азійським етносам, є сприйняття музики як трансцендентного феномену, який втілює гармонію всесвіту та сприяє гармонізації земного з космогонічним. Так, вивчаючи світоглядні основи становлення китайської музично-етнічної традиції, В. Мальм (W. Malm [352]) проводить аналіз стародавнього китайського тексту

«Книга обрядів. Книга музики» (《礼记·乐记》 біля 300 р. до н.е., колишня держава Чу [406]). Звернемо увагу, що даний текст чітко визначає функції музики, які полягають у вдосконаленні кожного моменту життя та в уможливленні самовдосконалення людини [406]. Вивчаючи означені погляди, В. Мальм наводить цитату зі стародавнього тексту: «Музика – це гармонія неба й землі, тоді як обряди – це вимірювання неба й землі. Через гармонію всі речі стають відомими, через міру всі речі належно класифікуються. Музика походить із небес, обряди формуються земними задумами» [351]. Учений доводить, що для мешканців стародавнього Китаю означений підхід не був філософськи абстрактною доктриною, утім втілювався в конкретних підходах до побудови музично-теоретичних стандартів. Наприклад, точна висота ладових тонів періодично цілеспрямовано змінювалася придворними експертами з астрології та акустики з метою приведення вібрацій музичних тонів у відповідність до вібрацій імені імператора – усе задля того, «щоб королівство могло залишатися в гармонії зі всесвітом» [354]. Окрім акустичних аспектів, на становлення ладотональної системи впливали й «екстрамузичні асоціації» – так, п'ять основних тонів китайського ладу «...пов'язувалися з п'ятьма елементами (земля, дерево, метал, вогонь і вода), у той час як дванадцятитонові пов'язувалися з місяцями року, годинами дня або фазами місяця» [353].

Означена інформація, отримана шляхом художньо-стильового та контекстного аналізу музичних творів, з одного боку, яскраво ілюструє світоглядні диспозиції певних етносів, а, з іншого, сприяє формуванню художньо-естетичного світосприйняття особистості, розширеного розумінням поліаксіологічної специфіки культурного простору. Доцільним, у зв'язку з цим, видається застосування методів, заснованих на порівняльному художньо-стильовому аналізі фортепіанних творів орієнтальної та західної традицій, зокрема таких, що підлягають прочитанню як полікультурні музичні тексти (якими, наприклад, є твори К. Дебюссі, Б. Бартока, О. Мессіана, Чу Ванхуа, Ісанг Юна, інших композиторів). Зокрема, це метод художньо-стильових зіставлень, спрямований на осягнення майбутніми магістрами культурних і мистецьких традицій, а також

світоглядних диспозицій певних етносів шляхом відтворення порівняльного семантичного аналізу музичної мови творів китайських і західних композиторів-імпресіоністів. Художньо-стильові зіставлення доцільно, також, проводити методами, що передбачають побудову наративів до фортепіанних творів, які голографічно висвітлюють особливості втілення певних світоглядних диспозицій музично-семіотичними засобами. Таким є метод побудови комунікативно-голографічних проєкцій, у ході якого магістранти складають наративи, зміст яких розкриває певне культурне повідомлення-послання, зашифроване митцем у музичній мові.

Висвітлюючи результати теоретичного аналізу проблеми в попередніх публікаціях зазначено, що «...сприймання дійсності крізь призму художньої форми твору мистецтва досліджується науковцями в контексті формування емоційно-естетичної активності реципієнта, зокрема художньо-виконавської активності» [41, 102]. Так, на думку О. Рудницької, будь-які види творчої діяльності: емоційно-естетичні, художньо-перцептивні, творчо-виконавські тощо, є проявом особистісної комунікації людини з мистецтвом, і через те вони набувають світоглядної функції [238].

У межах дослідження зауважено на джерелах, у яких розглядається проблема набуття особистісного досвіду художньо-педагогічного та творчо-виконавського опрацювання творів для фортепіано [44; 314]. Узагальнення результатів теоретичного студіювання та власної педагогічної практики дозволило зробити висновок, що такий досвід «...сприяє формуванню мистецьких уподобань, морально-духовних потреб, художньо-естетичних смаків, орієнтацій та переваг» [41]. У працях О. Ребрової елементи художньо-виконавської (педагогічної, в тому числі) діяльності, визнані провідною детермінантою художньо-ментального досвіду особистості та розглянуті в якості «процесуальних та атрибутивних складників художнього світогляду» [227, 39–45]. На думку вченої, останні «відносяться не до мистецьких феноменів, артефактів, творів тощо, а до особистості, яка створює, інтерпретує їх у виконавському або педагогічному процесах» [227, 39–45].

Отже, в дослідженні передбачається, що для формування художньо-естетичного світосприйняття та світорозуміння особистості є цінним набуття нею досвіду художньо-виконавської експлікації змістовно-контекстуальних смислів музичного тексту, розкриття особливостей художньо-образної мови через його технічно-виконавські аспекти. У певному сенсі це стосується й майбутніх магістрів музичного мистецтва, які «...мають оволодіти складною системою сприйняття та відображення дійсності засобами музичного мистецтва у всеосяжнім обсязі» [41, 103]. Саме тому створення сприятливих умов для активної художньо-естетичної перцепції та усвідомлено-зацікавленої гри на фортепіано є провідним ракурсом у методиці формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. З іншого боку, розширення меж останнього є вагомим підґрунтям для виконавської та музично-викладацької самореалізації майбутніх магістрів музичного мистецтва.

З цього погляду, актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчо-виконавської інтерпретації фортепіанних творів майбутніми магістрами музичного мистецтва є третьою педагогічною умовою підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Майбутні магістри музичної освіти мають усвідомлювати, що «...викладач музичного мистецтва має бути реальним взірцем духовно, естетично й емоційно розвиненої особистості, здатної до тонкого, співчуттєвого ставлення до навколишнього світу» [41, 105]. Це є важливим, оскільки провідною функцією викладача є спрямування й орієнтування учнів у виборі власних світоглядних позицій та надихання їх до художньо-естетичного світовідчуття. З цих позицій, стратегічно вирішальними є вербально-педагогічна та виконавсько-інтерпретаційна види діяльності викладача музичного мистецтва. Методично виправдана й доцільно організована праця викладача оптимізує процеси формування внутрішньої установки в учнів, які навчаються грі на фортепіано, до активного художньо-осмисленого сприймання й усвідомленого вираження художньо-світоглядних смислів музичного твору. Означені види мають конкретну практичну спрямованість на «...налаштування, регулювання та впорядкування

світосприйняття й художньо-естетичних уподобань учнів відповідно до заданого орієнтиру» [41, 105]. У будь-якому конкретному випадку орієнтирами можуть слугувати традиційні етнокультурні та стильові інваріанти інтерпретаційної форми. Означені дослідні припущення детерміновані тим, що «...будь-який художній стиль є відображенням певних культурних традицій та історичних подій, має власні специфічні можливості спрямовувати до художньо-естетичного світосприйняття, впливати на ті, чи інші сторони художнього світогляду» [41, 105].

Розробка методичного забезпечення запровадження означеної умови передбачала спрямованість на реалізацію потенціалу застосування практики герменевтичного аналізу в контексті формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. У якості основи даного процесу було використано розробки Т. Понтари (Т. Pontara [364]). Зокрема, визначену вченим герменевтично-інтерпретаційну модель музичного твору, засновану на концепції релятивістського історизму, окреслену в працях Г. Марголіса (J. Margolis, [356]). Як пише Т. Понтара, «...музика відображає, відтворює та кидає виклик домінуючим дискурсам та ідеологічно санкціонованим світоглядам будь-якого періоду в нашій культурній історії» [364, 29]. Концептуальною основою моделі, розробленої вченим, є визнання того, що герменевтична інтерпретація музичного твору уможливорює його прочитання як артефакту культури, а не тільки витвору мистецтва. Таке прочитання, як пише автор, засновано на визнанні наявності в музичному тексті соціального, культурного, ідеологічного, біографічного тощо контекстів, які підлягають семантичному визначенню. Центральною категорією, на яку спирається автор із метою обґрунтування вірогідності визначення такого контексту, є «культурний міф – потужна система ідей, яка охоплює значну частину звичок суспільства думати, бачити й чути» [364, 16]. За твердженням ученого, саме в тандемі з культурними міфами, які втілюють конгломерат світоглядних диспозицій етносів та епох, формуються інтерпретаційні канони. Отже, до основи моделі, побудованої Т. Понтарою, покладено визнання двох основних чинників, зокрема:

б) музичний твір – це «культурний артефакт, який несе в собі відбитки історичного контексту, в якому він виник»;

а) інтерпретаційна концепція структурується в площині певного світогляду, який утілює конгломерат «культурних міфів» [364, 22].

Визначення наведених чинників, за Т. Понтарою, зумовлює відносність автентичності будь-якої інтерпретації, адже остання завжди здійснюється під впливом суб'єктивно-перцептивних та соціально-ситуативних чинників. Означене зумовлює перший канон музично-інтерпретаційної моделі Т. Понтари, як-от: «усвідомлення того, що значення, на які спирається інтерпретація, приписуються, а не існують у досліджуваному музичному об'єкті» [364, 22]. Дотримання означеного канону в процесі інтерпретації із застосуванням герменевтичного аналізу уможливорює привласнення смислу музичному творові, адже саме суб'єктивно визначені контексти зумовлюють розуміння музики. Отже, існування даного канону, пов'язане з усвідомленням того, що «кожен акт інтерпретації являє собою лише тимчасову фіксацію музичного контенту» [364, 23].

Другий канон «прагнення правдоподібності, а не з'ясування істини» природньо «витікає» з попереднього. Необхідність його дотримання обґрунтована тим, що музичний твір, як «об'єкт, який говорить нам щось про цінності історичного моменту, з якого він виник», охоплює множину різних та, іноді, не пов'язаних між собою, «контекстуально відповідних культурних міфів» [364, 24]. У такий спосіб забезпечується художня змістовність інтерпретації, адже долучається множина контекстів, актуалізуються інваріанти значень, «стабілізовані за допомогою дискурсивних і культурних практик» [364, 24].

Наступний канон моделі є важливим у контексті музично-інтерпретаційного герменевтичного аналізу та слухним у контексті формування світогляду особистості в музично-освітньому процесі. Ідеться про «контекстуальну апозитивність», дотримання якої передбачає актуалізацію «альтернативних інтерпретаційних гіпотез», заснованих на протилежних культурних міфах. Визначення даного канону базується на визнанні музичного твору таким, що втілює певні світоглядні концепції, що зумовлює доцільність його інтерпретації в

площині функціонування відповідних культурних міфів. Таким чином, у процесі інтерпретації доцільно орієнтуватися не на власні світоглядні диспозиції, а, навпаки, актуалізувати культурні міфи, які є конгруентними стосовно творення даного тексту, утім, можуть виявитися протилежними стосовно світоглядних диспозицій інтерпретатора. Отже, дотримання даного канону організує інтерпретацію як «конструювання історично сформованих культурних дискурсів, практик і міфів», спрямоване на відтворення релевантних твору елементів світогляду – «домінуючих культурних уявлень і переконань» [364, 25].

У межах запропонованої моделі інтерпретацію музичного твору пропонується оцінювати за низкою критеріїв. Перший критерій зумовлений вимогою епістемологічної цілісності, окресленою в межах концепції релятивістського історизму. Адаптація даної вимоги в контексті побудови моделі герменевтичної інтерпретації музичного твору зумовила визначення критерію «deskриптивно-інтерпретаційної сумісності». Відповідність інтерпретації даному критерію передбачає обґрунтування інтерпретаційних тлумачень «автентичними описовими твердженнями», визначеними на основі музично-теоретичного аналізу жанру твору, його стилю, форми, семантики, лексики тощо. При цьому, слід ураховувати, що герменевтична інтерпретація є полемічним процесом, заснованим на культурному дискурсі. На основі зазначеного, відповідність критерію deskриптивно-інтерпретаційної сумісності підтверджується наявністю низки показників. Серед таких Понтара відзначає відповідність вербальних описових тверджень атрибутам музичного простору. Учений пояснює, що музична герменевтика розглядає музичний твір як артефакт, що втілює комплекс культурних та історичних надбань людства. Означене дозволяє трактувати твори як «детермінанти культури, що містять структурні, експресивні й семіотичні вимірювання» [364, 25]. На основі зазначеного, deskриптивно-інтерпретаційна сумісність забезпечується відповідністю семантичних ознак інтерпретаційної експлікації комплексу таких музично-структурних властивостей. Зокрема, якщо існує певна традиція втілення музично-виразовими засобами емоцій, подій та явищ,

вербальна експлікація має спиратися на загальноприйняті семантичні вимоги щодо їх вираження.

Важливим у контексті забезпечення вірогідності інтерпретації в межах моделі визначається оцінювання за критерієм «історико-контекстуальної релевантності» [364, 26]. Як на це було звернено увагу вище, не існує однозначних стандартів інтерпретації, навпаки, практика музично-герменевтичного аналізу передбачає актуалізацію різних канонів і традицій, пов'язаних із певними культурними міфами. Утім, відповідність критерію історико-контекстуальної релевантності передбачає зорієнтованість на інтерпретаційний канон, визначений як «сукупність інтерпретацій, у яких більш пізні інтерпретації ґрунтуються на більш ранніх взаємопов'язаних інтерпретаціях, де кожне тлумачення виникає або розвивається у зв'язку з історично зумовленим культурним міфом». Відповідність потрактування означеному критерію забезпечує існування в межах герменевтики «історично безперервної традиції інтерпретації» [364, 15].

Спираючись на визначені в межах моделі канони та критерії, Ж. Понтара пропонує оригінальний герменевтично-інтерпретаційний метод, іменований ним як «історичний імпутуалізм» [364, 26]. Сутність даного методу полягає в прагненні в процесі аналізу «приписувати сенс музиці, що інтерпретується», дотримуючись принципів та орієнтуючись на критерії, визначені в межах моделі. У даному контексті музичний твір розглядається як «культурно та консенсусно структурована єдність, що дає широке, але не безмежне поле семантичних можливостей» [364, 26]. На тлі розглядання музичного твору як такого, що потенційно містить у собі безліч значень, «культурно сформованих на більш стійких (або «інваріантних») описових рівнях», метод історичного імпутуалізму дозволяє визначити найбільш правдоподібні значення-атрибути. При цьому «діапазон таких атрибутів визначається межами значень, які можуть бути конгруентно приписані (імпутуалізовані) музичному об'єкту як культурному артефакту, що склався в процесі історичного розвитку людства» [364, 28].

Наведену модель інтерпретації та метод історичного імпутуалізму було покладено до основи методичного забезпечення, розробленого для запровадження

третьої педагогічної умови. Зокрема, це метод художньо-семантичного аналізу тексту музичного твору та його інтерпретаційного оформлення (вербального, виконавського, методичного). Даний метод, який є спрямованим на формування педагогічно-інтерпретаційних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва, було розроблено з урахуванням необхідності адаптації змісту й характеру інтерпретації відповідно до освітніх потреб та індивідуальних особливостей учнів. Так, інтерпретація фортепіанного твору, спрямована на формування художньо-естетичного світосприйняття школярів, має, насамперед, урахувати їх перцептивні особливості. У даному контексті доцільним є застосування таких інноваційних методик музичного навчання, як методи Сузукі, Е. Жак-Далькроза тощо. З іншого боку, завдання з формування їх художньо-естетичного світогляду потребує актуалізації історичного, культурного, етнічного тощо контекстів творення. Виконанню даного завдання, зокрема, сприяє актуалізація такого елемента запропонованої інтерпретаційної моделі, як канон «альтернативних інтерпретаційних гіпотез», дотримання якого допомагає здійснювати інтерпретацію твору в доступній (ігровій) формі, при цьому, залишаючись у рамках стильової автентичності. Наприклад, така інтерпретація може бути відтворена у формі казки, заснованої на відповідному культурному міфі, контекстно пов'язаному із твором тощо.

Підготовка майбутніх магістрів до формування художньо-естетичного світосприйняття студентів передбачає актуалізацію всіх елементів означеної інтерпретаційної моделі, зокрема в процесі застосування методу естетико-категоріального пояснення дійсності крізь призму творчо-виконавської інтерпретації образу. Дієвість даного методу, забезпечується, зокрема, акцентуацією на відтворенні культурологічної картини світу в процесі інтерпретації. Означеній меті сприяє актуалізація канону моделі, номінованому як дотримання «історично безперервної традиції інтерпретації». На практиці наведене забезпечується, по-перше, систематизацією інформації, що дескриптується в процесі герменевтичного аналізу, відповідно до хронології проходження культурологічних епох. По-друге, доцільним вважається в даному контексті

актуалізовувати в експлікаціях референсну інформацію, розширюючи сприйняття твору досвідом ставлення до нього представників інших епох. У такий спосіб майбутні магістри набувають умінь віддзеркалювати в наративі культурне середовище як системний та, водночас, динамічний феномен, у якому народжуються та еволюціонують різні традиції сприйняття й інтерпретаційні концепції.

Практичну цінність у контексті побудови методики дослідження представляють собою як канони, запропоновані в межах моделі, так і критерії самооцінювання якості інтерпретації. Зокрема, така структура дозволяє складати завдання для самостійної роботи майбутніх магістрів, яка передбачає глибинне осягнення інформації та вироблення навичок створення педагогічно-інтерпретаційних наративів до музичних творів. Такі навички складають основу індивідуального педагогічного стилю майбутніх магістрів музичного мистецтва, ефективного в контексті формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Вважаємо за важливе вказати, що в ході творчо-виконавської діяльності «...гармонійно сполучаються загальнолюдські та індивідуально-особистісні ідеали, світові та етно-ментальні еталони та стереотипи, національні та інтернаціональні цінності» [41, 101]. У даному контексті педагогічно-інтерпретаційна та творчо-виконавська діяльності розглядаються як «...специфічні види практично-духовного освоєння дійсності та певні форми вираження художньо-естетичного світосприйняття» [41, 103].

Достеменним є те, що цей процес реалізується «...крізь призму дихотомії власних художньо-естетичних очікувань та творчих інтенцій автора, сприяє більш усвідомленій рефлексії специфіки культурних традицій іншої країни, автентичних етнокультурних світоглядних позицій» [41, 103]. Вірогідно, будь-яка робота (слухацько-аналітична, виконавсько-інтерпретаційна, художньо-педагогічна) з художньо-образною мовою конкретного фортепіанного твору (тим більше такого, що належить до минулих часів або інших культурних традицій) спричинює реновацію світоглядних позицій виконавця. Останнє, у свою чергу, призводить до

«перезавантаження» свідомості піаніста та поглиблює його чуйність до художньо-естетичного світосприйняття.

Спираючись на те, що від наявності в майбутніх магістрів музичного мистецтва власного художньо-виконавського досвіду залежить рівень розвиненості їхнього художньо-естетичного світосприйняття, вважаємо за необхідне формування означеного досвіду за умови безпосередньої участі піаністів-початківців у фестивалях і конкурсах. У попередніх публікаціях зазначено, що значущість цих заходів міститься як у потенціалі публічної демонстрації піаністами власних художньо-виконавських досягнень, так і в можливості їх занурення в «...атмосферу високо художнього дискурсу, художньо-естетичного спілкування з іншими учасниками заходу, розширення музичного тезаурусу та виконавського репертуару» [41, 104].

Розглядаючи проблему в даному ракурсі, вважаємо за необхідне «...залучення магістрантів мистецької освіти до організації реальних чи віртуальних інтеркультурних фестивалів» [41, 103]. У дослідженні передбачається, що це «...має потужний потенціал для досягнення ними художньо-естетичної та педагогічно-організаційної компетентностей» [41, 103]. Більше того, активне залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до комплексу організаційних заходів оптимізує хід їхньої фахової підготовки до педагогічної діяльності. Зазначені заходи потребують від магістрантів високого ступеня обізнаності в національних особливостях історії та культури різних регіонів світу, музичної ерудованості та організаційного хисту. Адже, магістранти у подальшому мають упроваджувати такі заходи, які спрямовані на «...ознайомлення конкурсантів із пам'ятками та музичними традиціями країни, де проводиться конкурс, етно-ментальною та національно-художньою специфікою її культури, світоглядними та ціннісними орієнтаціями, потребує високого рівня культурологічних, мистецтвознавчих, педагогічно-методичних знань і вмінь» [41, 104].

Отже, залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації та участі в полікультурно-інтерактивних формах музично-освітнього процесу визначено четвертою педагогічною умовою підготовки майбутніх магістрів

музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

У межах даного дослідження означена умова є потужним рушієм для найважливіших процесів формування художньо-естетичного світосприйняття. У Попередньо було вказано на такі, як:

- «інтеріоризація художньо-естетичних надбань особистості в художньо-естетичній проекції світосприйняття;
- інкультурація магістрантів через прийняття етно-стильових мистецьких традицій;
- удосконалення вмінь художньо-продуктивної взаємодії з носіями різних культур» [41, 104].

Обираючи означену умову, наполягаємо, що саме вона оптимізує реалізацію важливих функцій педагогічної діяльності: регулятивної, комунікативної та гносеологічної. Виходимо з того, що останні корегують художньо-творчу діяльність суб'єктів освітнього процесу й відповідають за процеси їхньої інкультурації та естетично-полікультурної соціалізації, самореалізацію в «культуротворчості». У такому ракурсі є імпонуючою думка О. Малиновської про те, що «...музика сягає такого високого ступеня розвитку, здатності відображати світ, людину та їх взаємовідносини, який здатний впливати на найвищі ціннісно-світоглядні настанови людини, постулати та канони світобудови» [160]. Виходячи з цього, вважаємо, що будь-який музичний твір, позиціонуючи певний світоглядний контекст, спонукає і виконавців, і слухачів до філософської рефлексії себе та навколишнього світу. Отже, у дослідженні передбачається, що для формування художньо-естетичного світосприйняття та світорозуміння особистості є цінним набуття нею досвіду експлікації змістовно-контекстуальних смислів музичного тексту та розкриття особливостей художньо-образної мови через його технічно-виконавські аспекти. В ході підготовки конкурсної програми, вивчення музичного тексту та особливостей виконання, удосконалюється хист до осягнення навколишнього буття та себе самого крізь призму естетичних категорій.

У ході розроблення методичного забезпечення впровадження даної умови враховувалося, що підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості забезпечується наявністю в них навичок організації міжкультурної художньої комунікації в музично-освітньому процесі. Учені розглядають музику як таку, що передає «інтеркультурне повідомлення» в невербальній комунікації. Так, Янг Юн Кім (Young Yun Kim [384]) зазначає, що дослідження музики різних етносів і культур «...є засобом міжкультурного спілкування та міграції ідей по всьому світу» [384, 91]. П. Андерсен (P. Andersen [323]) звертає увагу на обґрунтованість розглядання музики в якості засобу універсального естетичного спілкування, що зумовлено наявністю в її мові загальнозрозумілих акустично-емоційних кодів, спільних для різних етносів [323, 298].

У праці У. Німенсіву (O. Niemensivu [361]) ґрунтовно досліджено можливості організації міжкультурної художньої комунікації в музично-освітньому процесі в межах проведення міжнародних конкурсів піаністів. Учена доводить, що проведення таких заходів є стратегічною відповіддю мистецького вишу на чинник глобалізації та інтернаціоналізації освітньо-культурного простору. Означена форма дозволяє, на думку авторки, «...інтегрувати міжкультурні аспекти у викладання, дослідження та організацію» освітнього процесу [361, 12].

Ураховуючи наведене, доцільним виявляється введення до експериментальної методики методів, які сприяють реалізації світоглядно-формуючого потенціалу міжкультурної комунікації, організованої на тлі проведення міжнародних піаністичних конкурсів. Серед таких слушним є метод розробки конкурсних та фестивальних програм, запровадження якого передбачає визначення магістрантами репертуарних норм та змісту презентаційних, перформативно-творчих заходів, спрямованих на ознайомлення віртуальних конкурсантів зі світоглядними диспозиціями різних культур та етносів. Для створення мультимедійних макетів означених заходів доцільно застосовувати інтерактивно-інформаційні ресурси (відповідні комп'ютерні програми, веб-платформи тощо).

Утім, майбутні магістри музичного мистецтва мають володіти вмінням інтегрувати інтерактивно-інтеркультурні та традиційні форми музично-освітнього процесу, забезпечуючи формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Методи формування таких умінь пропонуються Т. Ловатом та Н. Кліментом (T. Lovat, N. Clement [348]) у межах методики Якісного навчання (Quality teaching [348]). Основоположною концепцією даної методики є визнання того, що «найглибші рівні навчання» реалізуються за умов ідентифікації учнем у навчальному матеріалі особистісного, цінного для нього сенсу [348, 6]. У контексті наведеного важливою функцією викладача стає забезпечення відповідної педагогічної комунікації, ефективної щодо інтеріоризації учнем навчального матеріалу, як особисто ціннісного. Така комунікація зорганізується, згідно з методикою якісного навчання, шляхом підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до інтерпретації навчального матеріалу та комунікації, організованих, як «...умови, в яких учні та викладачі сумісно, активно, критично й рефлексивно беруть участь у створенні знань» [348, 2]. Праксеологічний аспект формування таких умінь забезпечується застосуванням методів, заснованих на самооцінюванні майбутніми магістрами результатів власних інтерпретаційного та комунікативного видів діяльності за критеріями «інтелектуальної глибини, комунікативної компетентності, рефлексії, самоврядування та самопізнання» [348, 9]. Із метою підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості пропонується розробка методів, заснованих на використанні алгоритмів наведеної методики, таких як метод віртуальних мандрівок «фортепіанними красвидами». Означений метод поєднує в собі партисипативну форму творчої взаємодії в процесі визначення інтерпретаційної концепції фортепіанного твору під час заняття у фортепіанному класі з інтерактивними формами стимулювання полімодальних асоціацій учнів. Зокрема, шляхом використання ілюстративного матеріалу (живописних творів, відеофрагментів тощо), а також відповідного вербального супроводу майбутні магістри під час педагогічної практики стимулюють формування в учнів відповідних асоціацій між візуальними картинками та музичною мовою. Тематика

такого ілюстративного матеріалу та спрямованість вербальної експлікації мають відображати місцевість, епоху, побут, традиції тощо, автентичні етнокультурному контексту творення та змістові твору.

Визначені педагогічні умови та відповідне методичне забезпечення склали основу експериментальної методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Наочно означену методику у взаємодії всіх її елементів зображено на рисунку 2.1. (с. 138)

ВИСНОВКИ до розділу 2

Згідно з визначеними завданнями дослідження, у розділі обґрунтовано методологічні засади підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. А саме: доцільність застосування під час фахової підготовки гносеологічного, полікультурного, герменевтичного та інноваційного наукових підходів, а також, дотримання низки відповідних принципів методичного характеру:

- ✓ співвіднесення гносеологічного та аксіологічного аспектів пізнавального процесу;
- ✓ застосування художньо-світоглядного потенціалу полівекторності (етнічної, культурологічної, стилістичної, субкультурної) музичного репертуару;
- ✓ семіологічного супроводу освітнього процесу;
- ✓ агоністики як педагогічного ресурсу організації творчої діяльності з художньо-світоглядним контентом.

Досліджуючи потенціал музичного мистецтва в процесах формування особистісного художньо-естетичного світосприйняття, було визначено умови ефективного впровадження заходів із підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості, а саме:

- ✓ стимулювання осмисленого ставлення майбутніх магістрів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів;



Рис. 2.1. Модель методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики

- ✓ цілеспрямоване дескриптування художньо-світоглядного контексту образів фортепіанних творів;
- ✓ актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчовиконавської інтерпретації фортепіанних творів майбутніми магістрами музичного мистецтва;
- ✓ залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації та участі в полікультурно-інтерактивних формах музично-освітнього процесу;

Обрані умови обґрунтовано згідно з визначеною компонентною структурою феномену художньо-естетичного світосприйняття особистості та підготовленості магістрантів до його формування.

У дослідженні реалізацію обраних умов пропонується здійснювати на основі курсу виконавської майстерності (гра на фортепіано). При цьому враховується художньо-світоглядний потенціал фортепіанної музики, який у дослідженні інтерпретовано як феномен відбиття смислових світоглядних аспектів буття, втілених у музичний текст закодованими художньо-естетичними засобами музичної виразності фортепіанного мистецтва, що об'єктивує художньо-світоглядні уявлення піаніста в процесі роботи над інтерпретацією фортепіанного твору.

Разом із тим, підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття зумовлена інтегральною компетентністю магістрів, що забезпечує кваліфіковане застосування різноманітних знань з інших професійних та фахових дисциплін, які в сукупності мають світоглядний потенціал. Отже, завдяки теоретично обґрунтованим педагогічним умовам, виконавська фортепіанна підготовка магістрів музичного мистецтва спрямовується на художньо-естетичний контекст, що й забезпечує бажаний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва, зокрема гри на фортепіано, до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Обрані педагогічні умови спрямовують освітній процес на формування в майбутніх магістрів музичного мистецтва здатності свідомо визначати власні

художньо-естетичні орієнтири та духовно-моральні світоглядні позиції та цінності. Оновлена система художньо-естетичних цінностей і потреб є підставою та орієнтиром щодо художньо-творчої та педагогічної інтерпретації набутих полікультурних естетичних знань, умінь, здатностей до співтворчості, співпереживання тощо. Позитивний результат певних художньо-естетичних реновацій у світосприйнятті магістранта характеризується його здатністю до активного й адекватного впровадження нових естетичних категорій, інтерактивних методів та інноваційних технологій у власну освітню діяльність, а також, у педагогічну та виконавську практику.

Подальшою галуззю дослідження є розробка методів та організаційних форм, що уможливають застосування розроблених педагогічних умінь та їх поетапного запровадження в цілісній організаційно-методичній системі.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях авторки:

[33]; [37]; [38]; [39]; [41].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

3.1. Діагностика рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'янової музики

Перевірка актуального рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортеп'янової музики відбувалася згідно з критеріями, розробленими відповідно до структури досліджуваного конструкту.

У процесі обґрунтування критеріїв було відзначено, що проблема оцінювання рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості не є достатньо вивченою науковцями. Утім у фокус уваги вчених потрапили деякі дотичні питання. Так О. Горожанкіна, обґрунтовуючи критерії сформованості професійного світогляду майбутнього педагога-музиканта, актуалізує категорії «розуміння», «сприйняття», «ставлення». У результаті, для оцінювання сформованості когнітивного компоненту, вчена визначає критерій «світорозуміння педагога-музиканта» (з показниками: «психолого-педагогічна та фахова компетентність, креативність, здатність до самопізнання» тощо). На критерій «світосприйняття (духовно-моральна зрілість)» (з показниками: «світоглядна спрямованість особистісної позиції, ціннісне ставлення до професійної діяльності» тощо) учена орієнтується під час діагностування мотиваційно-ціннісного компоненту. Задля оцінювання операційного компоненту О. Горожанкіна визначає в якості критерію «світовідношення (самореалізація в музично-педагогічній діяльності та спілкуванні)» (його показники: «досвід музично-творчої діяльності,

уміння й навички музично-педагогічної взаємодії та спілкування, ступінь творчості в реалізації професійно-світоглядних цінностей, саморозвиток») [74, 7].

К. Васильковською сформульовано критерії та показники оцінювання рівня сформованості художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін. Серед таких критеріїв, окрім володіння «розвиненим і структурованим мистецтвознавчим тезаурусом» (гностичний критерій), який виступає основою «здатності до творчого транспонування мистецьких знань» під час педагогічної інтерпретації (діяльнісний критерій), учена обґрунтовує й специфічний – аксіологічний – критерій. У якості показника останнього К. Васильковська визначає здатність «особистісного досягнення ціннісно-сислового змісту мистецтва», яка відповідає за формування «ієрархізованої системи художніх цінностей» майбутніх учителів та є пов'язаною з наявністю в них «стійких художньо-пізнавальних інтересів» [47, 8–9].

Отже, визначаючи критерії сформованості різновидів світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва, учені актуалізують такі контексти, як-от: вироблення певних особистісних ставлень, наявність відповідних інтересів, заснованих на ціннісному сприйнятті художньо-педагогічної діяльності тощо. Як зазначено в праці В. Річардсон (V. Richardson [365]), увага проблемам формування в майбутніх педагогів ставлень і переконань, заснованих на досвіді та світосприйнятті, зародилася на ланах диспозиційної теорії особистості Г. Олпорта (G. Allport [322]). Зокрема на твердження, що «готовність як психічний і нервовий стан, зорганізується через досвід та відтворює директивний вплив на реакції людини, які зумовлюють її взаємодію з усіма об'єктами та ситуаціями» [322, 8]. Означений феномен, за твердженням В. Річардсон, є першопричиною визначальної ролі світоглядних диспозицій учителів у формуванні їх ставлень до інформації, учнів, інших людей та їх культур [365].

У дисертації К. Вонг (K. Wong [383]) особистісні світоглядні диспозиції майбутніх учителів музики вивчаються як індикатори їх готовності функціонувати в мультикультурному просторі, будучи вільними від «помилкового почуття домінування їх культури над іншими» та актуалізуючи в музично-освітньому

процесі відповідні цінності [383, 199]. За висновком ученого, такими індикаторами виступають:

- ✓ позитивне ставлення до інших культур;
- ✓ визнання складності та значущості культурних відмінностей;
- ✓ готовність приймати нові культурні ідеї та втілювати їх у педагогічній творчості;
- ✓ прагнення пізнання культурних надбань інших етносів;
- ✓ розуміння важливості виховання позитивного ставлення до мультикультуралізму музичного мистецтва та, як наслідок, музичної освіти [383, 102–104, 125].

Таким чином, підготовленість до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості ґрунтується на особистісному ставленні до культури як до інтегрального явища та на ставленні до світу як до мегафеномену, що інтерпретується різними етносами в проєкції їх автентичних традицій. Такі традиції можуть бути архаїчними або академічними, утім для майбутнього магістра музичного мистецтва важливим є ідентифікувати у взірцях, що втілюють такі традиції, естетичну та мистецьку складові, які визначають відповідний рівень їх художності. Другою важливою умовою означеної готовності майбутніх магістрів музичного мистецтва є наявність інтенції до пізнання різноманіття культурних інтерпретацій, утілених у мистецьких творах. На основі зазначеного сформованість світоглядного компоненту доцільно діагностувати, орієнтуючись на *світоглядно-інтенціональний* критерій із показниками:

- ✓ міра естетично-вибіркового ставлення магістрантів до навколишнього світу;
- ✓ ступінь вмотивованості магістрантів на сприйняття світоглядного контексту мистецтва.

Як було зазначено, твір мистецтва здатен втілювати певний світогляд, який, у свою чергу, є комплексом інформації щодо сприйняття та досягнення людиною (етносом, співтовариством) світу, буття, природи, стосунків тощо. Актуалізація категорії «інформація» зумовлює необхідність розгляду феномену мови, за допомогою якої така інформація може бути передана. У контексті дослідження

доцільно розглядати музичну мову як засіб утілення в музичному творі інформації щодо певних аспектів світосприйняття автора (композитора, етносу тощо). Означене зумовлює привернення уваги до специфіки музичної семіотики, розуміння якої вимагає дескриптування в процесі художньої комунікації музично-лексичних паттернів як символів певних людських ставлень, уявлень, цінностей, закарбованих у музичних емоціях. Таким чином, сприйняття та осягнення світогляду, втіленого в музичному творі, потребує як умінь здійснення аналізу семіотичних особливостей твору, так і здатностей розуміння виразності емоційної мови музики.

Означений процес ґрунтовно вивчено К. Карділло (K. Cardillo [331]) в дослідженні, присвяченому феномену взаємодоповнюючого функціонування експресивної теорії та семіотичного аналізу в процесі інтерпретації музичного тексту. Спираючись на розвідки музикознавців-герменевтів, учений звертає увагу на ідентифікацію в музичному контенті двох основних категорій знаків – референціальних та афективних. До перших слід відносити, насамперед, такі, що є зумовленими жанрово-стилістичними особливостями, які склалися внаслідок інтеграції до музичного мистецтва побутових танців (як-от, менует, вальс, пасп'є, полонез, сарабанда, бурре, гавот, марш тощо). Такі особливості забезпечують асоціювання музичних паттернів із певними «соціальними практиками, які їх породили» [331, 29]. За висновком К. Карділло, «марші й фанфари пов'язані з військовим духом, патріотичним запалом, парадами, видовищами; музика полювання асоціюється з природою, хорошим настроєм, азартом, міцним здоров'ям; менует асоціюється з елегантністю, стриманим еротизмом; духовна музика пов'язана з релігійними почуттями, вишуканістю; віртуозна музика асоціюється з харизматичною привабливістю; музика шарманки асоціюється з нижчими класами, вуличними розвагами; орієнтальна музика асоціюється з екзотичним Сходом» [331, 29–30]. Такі асоціації функціонують у музичному тексті як «виразні посилання» на певні обставини, забезпечуючи пізнаванність драматургічного задуму твору [331, 27].

Дескриптування музичних емоцій (прочитання афективних знаків музичного контенту) дозволяє осягнути глибинний сенс твору. Утім, згідно з висновками вчених, емоції, втілені композитором у музичному тексті, можуть бути прочитаними слухачем завдяки тому, що митець спирається на певні традиції передачі емоцій музичною мовою. Такі традиції вивчаються науковцями та класифікуються у словниках музичних емоцій за певними семіотичними ознаками, зокрема, за ладовими, гармонійними, метроритмічними інтонаційними особливостями тощо (С. Ражников [216], О. Ростовський [234], К. Кукк (N. Cook [333])). Базовою основою емоційної виразності музичної мови вважаються, за висловом К. Кукка, наведеним у праці К. Карділло, «інтервальні тональні структури» – це «основні афективні блоки музичної композиції», які сприймаються на інтуїтивному рівні та найбільше сприяють розумінню сенсу (наділенню сенсом) музичного тексту [331, 52]. Емоційні конотації таких структур функціонують як внутрішні властивості, що забезпечують фундаментальний зв'язок між виразністю музики та вираженням емоцій [331, 48]. Утім, у музичному творі композитор не увічне повсякденні, випадкові емоції. Афективні знаки музичної семіотики з'являються як відображення глибинного розуміння митцем істинних людських переживань, переломлених у проєкції суб'єктивного особистісного світосприйняття автора [331, 47].

Таким чином, сприймання музики як артефакту, що втілює диспозиції особистісного світосприйняття, передбачає застосування навичок семіотичного аналізу, заснованого на дескриптуванні специфічних музичних структур на основі ідентифікації емоційного навантаження виразності музичної мови. Отже, готовність до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості в музично-перцептивному процесі вимагає навичок здійснення обох видів аналізу – раціонального та емоційного – на синергійному рівні. Такий рівень уможлиблює розкриття втіленої в музичному тексті інформації щодо світоглядних диспозицій митця та драматургічного задуму, реалізованого за допомогою жанрово-стилістичних засобів музичної виразності. У зв'язку з цим доцільним уявляється

оцінювання перцептивного компоненту за *емоційно-експресивним* критерієм із показниками:

- ✓ міра гармонійності емоційного та раціонального сприйняття явищ;
- ✓ ступінь художньо-семіотичної обізнаності магістрантів у специфіці стилістичних напрямів мистецтва.

Розкриваючи сутність критеріїв оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості, необхідно звернути увагу на методичний аспект, адже будь-яка підготовка засновується на відповідних методах і формах навчання. Слід зазначити, що існує низка методик, які володіють потенціалом щодо формування художньо-естетичного світосприйняття. Такі методики різняться за підходами, формами та методами, що застосовуються в їх межах. Ці методи можна класифікувати за особливостями спрямування педагогічної дії з метою відтворення комплексного впливу на творчий розвиток, формування світогляду, естетичного сприйняття, художнього смаку тощо. Так, Чжан Їфу в межах методики формування художньо-образного сприйняття пропонує такі методи, як-от:

- ✓ «метод мистецького супроводу (добір літературних, живописних, кінематографічних тощо ілюстрацій художніх образів музики, «створення літературної програми» твору)»;
- ✓ «метод інтуїтивно-творчої діяльності (імпровізація на матеріалі твору «з метою творчого самовираження через художні думки й образи)»;
- ✓ метод «виявлення ліричного героя»: («розуміння логічної суб'єктивно-емоційної програми» твору, його «інтонаційно-образне осмислення» шляхом уявної персоніфікації драматургічної концепції в рисах людського характеру та поведінці;
- ✓ метод надмірної індивідуалізації виконання (інтерпретація на основі інтенсифікації «суб'єктивних уявлень» у прочитанні «художньо-образного змісту музики») [296, 167].

У праці О. Мілешкіної та співавторів (E. Meleshkina, et al. [359]) педагогічний вплив на світосприйняття та художньо-естетичні диспозиції

особистості під час навчання у фортепіанному класі пропонується проводити за допомогою методики «художньої ідентифікації музичного твору», в основі якої «техніка занурення» [359, 1705]. У межах методики вчені пропонують методи, засновані на актуалізації трансдисциплінарної комунікації. Серед таких у контексті дослідження слід звернути увагу на методи:

- ✓ філософсько-естетичної ідентифікації композиції (виявлення концептуального сенсу твору, на основі аналізу характерів і взаємостосунків художніх образів);
- ✓ інтонаційної ідентифікації, (виявлення «лейт-інтонацій», «лейт-тем» і «лейт-сфер» як інтонаційних «ключів-символів», що складають образний зміст твору та «визначають своєрідність оригінального авторського світу»);
- ✓ виразної ідентифікації (виявлення «сфер напруги, розслаблення, рефлексії та дії, що зумовлюють як драматургію, так і унікальну авторську естетику й поетику);
- ✓ жанрово-стилістичної ідентифікації (виявлення у творах романтизму жанрово-стилістичних ідіом як «потоків свідомості» композитора, що «зумовлює логіку романтичного оповідання»);
- ✓ проникнення в семіосферу автора (визначення смислів на основі аналізу історичних і соціокультурних передумов творення);
- ✓ співтворчого перетворення композиції (виявлення в музичному творі ознак синергійності світосприйняття композитора та власних особистісних установок шляхом «пошуку особистісних смислів у семіосфері автора») [359, 1703–1704].

Ураховуючи особливості досліджуваного конструкту, слід звернути увагу, також, на специфічні методи формування дотичного до художньо-естетичного світосприйняття особистості феномену – світогляду. Такі методи пропонуються в працях, присвячених проблемі особистісного становлення та духовного розвитку індивіда. Так, у дослідженні Х. Хелве (H. Helve [341]) вказується, що основу світогляду особистості складають ставлення, цінності та диспозиції ідентичності [341, 95]. Отже, підготовленість до формування художньо-естетичного

світосприйняття забезпечується наявністю знання методів, спрямованих на формування художньо-естетичних диспозицій, ціннісного ставлення до взірців фортепіанного мистецтва, усвідомлення синергійної єдності його семіозисної сфери та власного світогляду.

Однак, підготовленість забезпечується не тільки знанням відповідних методів, але й наявністю навичок їх ефективного застосування, формування яких відбувається в процесі набуття досвіду музично-педагогічної діяльності. Як зазначає О. Олексюк, «...світоглядна настанова музиканта-педагога ... організована навколо здатності сприймати майбутнє як реальність, а тому створювати нові інноваційні моделі, прийоми та системи навчання й виховання» [189, 166]. Утім, за твердженням ученої, таке педагогічно-творче планування має реалізовуватися як методичний задум, у якому «відображено сприйняття вчителем музичних творів, уявлення про рівень розвитку учнів, розуміння мети музичного виховання» [189, 157].

У світі наведеного актуалізується значущість сформованості вмінь майбутніх магістрів добору відповідного репертуару. Як зазначає Хуан Чжулін, спрямованість репертуару, його відповідність якісним характеристикам «...багато в чому визначають міру технічної оснащеності піаніста, ступінь розвитку його слухового сприйняття, емоційно-образного світу, художнього смаку» [291, 1].

Як вельми значущий, у контексті формування поліхудожнього світогляду вчителя музики, чинник автентичного добору репертуару розглядається в дослідженні Ван Яюєци. Автор підкреслює, що «...музика відтворює процеси пізнання, переживання та ставлення до світових явищ», адже «...зумовлені культурно-суспільними чинниками, світоглядні позиції композиторів різних епох безпосередньо відображаються в змісті музичних творів» [44, 429]. Досліджуючи музично-педагогічний потенціал даного феномену, Ван Яюєці зазначає, що, наприклад, виконання творів Й. С. Баха сприяє здатності осягнення філософії цілої епохи, світоглядним зерном якої є прагнення духовного розвитку, наближення до Бога. Осягнення творчості В. А. Моцарта передбачає усвідомлення особливостей його світосприйняття, «...сутність якого виражається в підвищеному інтересі до

дійсності людського буття, реальної живої людини, розумінні духовної сутності людини як єдності різноманітних, суперечливих, мінливих почуттів» [44, 430].

У контексті наведеного зазначимо, що на формування світосприйняття, як суто психологічного конструкту, впливає чинник особистісної залученості індивіда до процесу сприйняття інформації. Означене зумовлює необхідність урахувувати під час добору репертуару коло індивідуальних інтересів особистості, зумовлених її віковою, етнічною приналежністю, специфікою місцевості мешкання тощо. Наведене актуалізує важливість формування вмінь інтеграції до навчального репертуару музичних творів, які сприяють формуванню світогляду особистості та, при цьому, є певною мірою адаптованими до сприйняття та виконавських можливостей початківців, або втілюють зв'язки із взірцями субкультурного контенту тощо.

Важливими в контексті формування світосприйняття особистості в музично-освітньому процесі є, також, уміння добору художньо-ілюстративного матеріалу. Як зазначає І. Біла, досліджуючи психологічні аспекти творчості, перцептивно-естетичний розвиток особистості методично забезпечується гармонійним стимулюванням усіх модальностей її чуттєвої сфери. Наприклад, «...тонке сприйняття кольорів, уміння гармонійно їх поєднувати збагачує світобачення, розвиває емоційність, здатність відчувати найтонші нюанси не лише кольорів, але й станів, настроїв, зумовлених впливом кольорів та їх відтінків» [21, 33]. Як на це звертає увагу авторка, такі асоціативні взаємозв'язки займають слушне місце в концептуальній основі методики Шініці Судзукі, який вважав, що розвиток особистості залежить від того, наскільки «...оточення, в якому росте й виховується дитина, є стимулом розвитку ока, вуха, руки й відповідних їм функцій зору, слуху, тактильних відчуттів» [21, 33].

Таким чином, значущості набуває обізнаність майбутніх магістрів щодо методів формування в музично-освітньому процесі художньо-естетичного світосприйняття, наявність їх вмінь автентичного та методично-виправданого добору навчального репертуару, а також, художньо-ілюстративного матеріалу, який стимулює активізацію відповідних мистецько-синкретичних полімодальних

асоціацій. Означене зумовлює доцільність визначення *методично-орієнтаційного* критерію сформованості досліджуваного конструкту з показниками:

- ✓ рівень орієнтації магістрантів у методах формування художньо-естетичного світосприйняття;
- ✓ адекватність добору музичного та художньо-ілюстративного матеріалу.

Як на це вже зверталася увага в попередніх розділах, музика є художньою формою втілення світосприйняття особистості. Науковці, розкриваючи сутність означеного феномену, досліджують аспекти існування музичних творів як артефактів звукового відображення уявлень людини про світ. Так, Н. Рябуха, вивчаючи феномен «трансформації звукового образу світу у фортепіанній культурі», стверджує, що «...кожен твір стає музичним «документом» епохи, у якому за допомогою індивідуально-стильових та інструментально-виконавських засобів відбивається звуковий образ світу – концепція інтонованого світовідчуття» [240, 142]. За визначенням ученої, важливим, у межах даної концепції, є «виявлення світомоделюючих властивостей інструментального звуку», зокрема фортепіанного, адже «...звуковий образ інструменту насичується символічним значенням, закріпленим за його тембровим амплуа» [240, 9, 142]. Окрім сонологічних аспектів, учена увиразнює, також, значущість трансцендентного (або енергетичного) чинника, відзначаючи, що саме «...інструментальне втілення звукового образу наповнює музичний текст смисловою аурую звучання, що набуває комунікативного значення у виконавській репрезентації, збагачує музичний зміст культурними смислами [240, 142].

Отже, процес формування світовідчуття на матеріалі фортепіанних творів є процесом розкриття в музиці, як у сонологічному тексті, певних культурних смислів як відображення світоглядних диспозицій, що втілюють людські ставлення до соціальних, моральних, історичних тощо явищ і подій. Означений процес сприяє відтворенню певного виховного, розвивального та освітнього впливу на особистість, завдяки чому доцільно зробити висновок про існування педагогічного потенціалу фортепіанних творів. Реалізація такого потенціалу забезпечується певними діями викладача музичного мистецтва. Підготовленість до означених дій

забезпечується наявністю низки вмінь і здатностей, що підтверджується розробками науковців. Так, у праці С. Нечай, досліджується проблематика «формування в дітей цілісної звукової картини світу» шляхом «поліфункціонального застосування музики» [184, 11]. Учена доводить, що підготовленість фахівців до відтворення означеної діяльності забезпечується здатністю останніх усвідомлювати педагогічний потенціал музики, володінням методами аудіального розвитку школярів, уміннями організовувати творчий художньо-комунікативний процес тощо [184, 11].

Таким чином, підготовленість до формування художньо-естетичного світосприйняття передбачає наявність здатності реалізовувати педагогічний потенціал фортепіанних творів шляхом застосування спеціалізованих методів і форм аудіального, творчого, художньо-естетичного розвитку особистості. Важливим чинником, що зумовлює ефективність даного процесу, є рівень актуальності та інноваційності означених форм і методів. Як слушно зазначає О. Щербініна, реалії сьогодення зумовлюють затребуваність фахівців музичної освіти, які володіють «...широким колом практичних умінь, здатністю до активної, ініціативної професійної діяльності» [315, 125]. При цьому вчена наголошує на необхідності модернізації музичної освіти, зокрема, впровадження до її теренів надбань сучасних інформаційних технологій, які сприяють «...інтенсифікації навчально-виховного процесу, розширенню арсеналу методичних засобів, візуалізації знань, індивідуалізації навчання»; надають додаткових можливостей щодо організації художньо-творчого освітнього процесу, зокрема, в контексті «...моделювання процесів і явищ, збільшення обсягу інформації завдяки використанню мультимедіа, урізноманітненню форм самоконтролю й самопідготовки, поглиблення міжпредметних зв'язків» тощо [315, 127]. На основі зазначеного необхідним видається оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості за творчо-діяльнісним критерієм, показниками якого є:

- ✓ ступінь сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття;

- ✓ спроможність магістрантів до педагогічно-творчого впровадження інноваційних форм музично-освітнього процесу.

Обґрунтований діагностичний апарат, що складався з наведених критеріїв, показників та відповідних методів, застосовувався задля оцінювання актуального рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики (див. Додаток А). До констатувального етапу експериментального дослідження було залучено тридцять два студенти магістратури ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Для обробки результатів дослідження застосовувалася чотирибальна шкала оцінювання. Розкриємо докладніше означений процес.

Першою проводилася діагностика за світоглядно-інтенціональним критерієм методами анкетування й педагогічного тестування. Зокрема, задля оцінювання за показником «ступінь естетично-вибіркового ставлення до навколишнього світу» застосовувалася анкета І. Шиндлер та співавторів (I. Schindler, et al. [368]), запропонована вченими в межах діагностичної методики «Шкала естетичних емоцій (Aesthetic Emotions Scale (AESTHEMOS) [368])» (див. Додаток Б). Дану анкету було розроблено науковцями задля оцінювання спектру емоцій, що «...виникають у відповідь на сприйняту естетичну привабливість стимулів», ступеня їх інтенсивності та міру прагнення їх пережити [368, 2]. За твердженням авторів, за допомогою даної методики можна вимірювати естетичні ставлення, які виробляються у відповідь на сприйняття різних феноменів – творів мистецтва, явищ культури, природи тощо. У результаті низки досліджень та обробки даних, яка включала до себе визначення та нейтралізацію мультиколінеарності факторів, ученими було визначено 42 вербальні маркери, які позначають певний ступінь естетичного ставлення індивіда до явища. Таким чином, процедура діагностування передбачала заповнення респондентами анкети, яка складалася із 42 пунктів – емоційних маркерів естетичних ставлень. До завдання респондентів входило визначити за шкалою від нуля до п'яти ступінь відчуття емоції в результаті сприйняття певного явища. Під час проведення діагностики за даною методикою

серед майбутніх магістрів музичного мистецтва респонденти визначали власні емоції, що виникли в результаті сприйняття фортепіанного твору. Окрім запропонованих ставлень, магістранти мали, також, самостійно сформулювати п'ять коментарів щодо власних художньо-естетичних відчуттів, що виникли внаслідок сприйняття мистецько-художньої форми твору та його змісту. Для обробки результатів застосовувався факторний аналіз на основі семи підшкал: прототипові естетичні емоції; негативні емоції; епістемічні емоції; гедоністичні емоції; романтичні емоції; мотивація до творчої дії; ностальгія / розслаблення.

Як було з'ясовано науковцями, естетично інтенсивні переживання часто пов'язані з поєднанням позитивних і негативних градацій відчуттів, а також, із певною мірою збудження, розслаблення, ностальгії тощо. При цьому було визначено, що переживання емоцій, які входять до підшкали «прототипові естетичні», свідчить про вищий ступінь естетичного ставлення, адже такі емоції є складними. Така складність зумовлюється тим, що означені емоції містять як позитивні ставлення (як-от, відчуття краси, витонченості, піднесеності, натхненності тощо), так і умовно негативні, які в суто естетичному переживанні можуть проявлятися хвилюванням, трепетом, піднесеною скорботою тощо. Утім переживання негативних емоцій у відриві від позитивних або, наприклад, епістемічні є свідченням низького рівня інтенсивності формування естетичних ставлень. Отже, оскільки емоційне художньо-естетичне переживання є складним, його оцінювання потребує аналізу широкого спектру кореляцій емоційних відчуттів, які певним чином поєднуються в індивідуальному естетичному досвіді [368]. Таким чином, визначення міри складності відчуттів та інтенсивності й частоти переживання респондентами суто естетичних емоцій дозволило оцінити міру естетично-вибіркового ставлення майбутніх магістрів музичного мистецтва до явищ навколишнього світу. Зокрема, було з'ясовано, що маркери прототипових естетичних емоцій (як-от, «глибоко зворушило», «знайшов це піднесенням», «був вражений», «знайшов це досконалим» тощо) обрали для позначення свого ставлення до творів мистецтва 12,5 % респондентів – такі відповіді були оцінені найвищим балом (4 бали).

Вибір інших маркерів оцінювався (з причин, позначених вище) відповідно до їх кореляційних взаємозв'язків. Так, маркери епістемічних емоцій (як-от «відчув глибинний сенс», «сприйняв як інтелектуальний виклик», «зацікавило мене», «відчув раптове осяяння» тощо) оцінювались у 4 бали, за умов, що, окрім епістемічних, респонденти також обирали маркери з підшкал «гедоністичні емоції» та «негативні емоції» або «мотивація до творчої дії». Означене зумовлено тим, що гедоністичні переживання під час сприйняття явища свідчать про наявність задоволення, яке є обов'язковим компонентом естетичного ставлення (незалежно від того, чи сприймається об'єкт як гарний). Негативні емоції, які переживаються в комплексі з гедоністичними та епістемічними ідентифікуються в якості тригерів складних естетичних емоцій. Так, індукований страх, який відчувається під час сприйняття твору мистецтва, підсилює відчуття піднесеності, емоція суму корелює зі сприйняттям об'єкту як зворушливого тощо [368, 31]. Зазначимо, що такі кореляції було діагностовано в 6,25 % респондентів. Утім, відповіді, у яких було позначено максимальну інтенсивність стосовно маркерів епістемічних емоцій, що переживалися окремо, або корелювали з маркерами тільки однієї з підшкал, оцінювались у 3 бали (43,75 %).

На одному рівні (у 2 бали) оцінювалися відповіді, у яких ставлення були позначені вербальними маркерами підшкал «гедоністичні емоції», «мотивація до творчої дії» та «ностальгія/розслаблення». Як це було визначено в дослідженні І. Шиндлер та співавторів, такі емоції є важливими компонентами естетичного переживання, але, при виключенні епістемічних або прототипово естетичних, такі емоції свідчать про потребовий рівень естетичного ставлення до об'єкту.

Нарешті, відповіді, у яких пріоритет віддається суто негативним емоціям, у відриві від емоцій, позначених маркерами інших підшкал, свідчать про низький рівень естетичного ставлення. Такі відповіді мали оцінюватися в один бал, утім жоден із магістрантів не виявив низького рівню формування естетично-вибіркових ставлень під час сприйняття твору мистецтва.

Факторному аналізу з передуючою транскрибацією та контент-аналізом, піддавалися також письмові коментарі магістрантів, яких вони надавали

наприкінці, згідно із запропонованого завдання анкети. Наведені міркування дозволили уточнити ступінь усвідомленості та зваженості добору вербальних маркерів. Зазначимо, що під час констатувальної діагностики в межах оцінювання із застосуванням анкети «AESTHEMOS», магістранти визначали динаміку вироблення естетично-вибіркових ставлень у процесі сприймання сонати «Трагічної» М. Метнера (Sonata Tragica c-moll, Op. 39 №5). Вибір даного твору був зумовлений високою мірою його емоційності, присутністю в ньому яскравих різнохарактерних образів, наповненістю художніми подіями, рельєфністю драматургії. Отже, міркування магістрантів відображали міру їх естетичного ставлення до наведених ознак. Так, 20,22 % відзначили експресивність і виразність основної теми сонати (теми Доля), звернувши увагу на її трагізм, що передається короткими, пронизливими акордами, з паузами-«провалами» між ними. Наприклад, магістрантами було відзначено досконалість даного художньо-виразного прийому, який містить елементи, референсні до музично-риторичних фігур (аросоре – усічення, скорочення тривалості звуків мелодії; tmesis – розсічення, введення пауз, що переривають мелодію; aiprosiopesis – генеральна пауза в усіх голосах, які в комплексі можуть бути прочитаними як символ раптової смерті). Означені міркування оцінювалися як такі, що свідчать про вироблення художньо-естетичних ставлень у високій мірі, адже втілюють усвідомлення респондентами краси, виразності музичної мови й досконалості та складності художньої форми твору, яка потребує інтелектуального аналізу. Відповіді, які свідчили про вироблення ставлень, що відповідають маркерам інших під шкал, оцінювалися відповідно до алгоритму, описаному вище. Результати оцінювання за першим показником світоглядно-інтенціонального критерію наведено в таблиці 3.1 (стор. 158)

Діагностика за показником «ступінь вмотивованості на сприйняття світоглядного контексту мистецтва» проводилася за допомогою модифікованої методики Дж. Вінгстедта (J. Wingstedt [382]) «Дослідження розуміння наративних функцій музичного оповідання». В основі методики ідея про потенційні можливості музики здійснювати «комунікацію сенсу», тобто, передавати певну інформацію, активуючи полімодальні художні уявлення щодо навколишнього

світу. За свідченням автора, такі уявлення в межах теорії семіозису мистецтва вважаються посиланнями на певні культурні коди. Означені коди мають фундаментальне значення для функціонування здатності індивіда до побудови реальності та відтворення комунікації в межах певної культурної традиції або в культурному полілозі [382, 27–28]. Отже, розуміння світоглядного контексту мистецтва – це розуміння таких кодів, їх відносин і контекстів, які вони актуалізують. Із метою діагностування ступеня прагнення індивіда осягнення інформації, закодованої в музиці, ученими було розроблено систему її функціональної класифікації за певними категоріями, як-от:

- ✓ емоційна категорія (емоції, переживання яких музика викликає, та які вона передає)
- ✓ інформативна категорія (передача сенсу, цінностей, встановлення певної ідентичності)
- ✓ описова категорія (основна функція програмної музики – описує ознаки фізичного світу – простору, руху, діяльності тощо)
- ✓ спрямовуюча категорія (визначає концептуальні засади, ідею, основний напрям оповідання)
- ✓ часова категорія («забезпечення безперервності та визначення структури й форми»)
- ✓ риторична категорія (ідентифікація контексту «оповідання» через дескриптування музичних «коментарів», що впливає на сприйняття значення музики) [382, 77].

Процедура оцінювання здатності ідентифікації означених категорій і розуміння музичного наративу передбачала актуалізацію мультимодальних художніх уявлень магістрантів. З означеною метою респондентам було запропоновано визначити відповідність між певним відеорядом та його музичним супроводом. У даному процесі музика створює специфічний дієгетичний простір, який утілює певне ставлення реципієнта до двох основних феноменів – особистості та довкілля [382, 19]. Такі ставлення формуються через асоціації, актуалізовані

специфічними музичними засобами. У межах методики пропонується орієнтуватися на сім основних параметрів, зокрема на:

- ✓ тембральне забарвлення (сприйняття звуку інструменту, яке визначається культурними традиціями, асоціаціями з певними жанрами тощо);
- ✓ темп (як один з основних засобів музичної виразності);
- ✓ гармонійне забарвлення (ступінь консонансу/дисонансу співзвучь тощо);
- ✓ метро-ритмічну організацію (ритмічну активність);
- ✓ регістрові рішення (рівень звуку по октавах);
- ✓ артикуляція;
- ✓ динаміка [382, 77].

У якості відеоряду було використано три різноманітних відеофрагменти (сюжети з демонстрацією похмурого міста; зеленого, безтурботного узбережжя озера; футуристичний сюжет із роботою механізмів). До кожного з відеоепізодів рекомендовано по три музичних фрагменти. До завдання магістрантам входило визначити, аналізуючи музику за параметрами, наведеними вище, відповідність аудіо та відеорядів. Результати аналізу магістранти мали наводити у формі коротких наративів, надаючи пояснення, які саме особливості (тембральні, регістрові, ритмічні, динамічні тощо) та якою мірою зумовлюють означену відповідність. Результати оброблялися за допомогою факторного аналізу відповідей за шкалою, запропонованою в дослідженні Дж. Вінгстедта [382].

Загалом діагностика за першим критерієм дозволила виявити, що естетично-вибіркове ставлення більшості магістрантів до явищ навколишнього світу проявляється у високій і достатній мірі. Також, достатнім виявився рівень умотивованості майбутніх магістрів музичного мистецтва сприймати світоглядний контекст мистецтва. Процес підрахунку остаточних результатів діагностики було організовано з урахуванням специфіки досліджуваного феномену. Так, у попередніх розділах було встановлено, що художньо-естетичне світосприйняття особистості є суто психологічним конструктом, на всіх рівнях пов'язаним із етнічним середовищем, у якому відбувався процес формування особистості. У зв'язку з цим, під час оцінювання магістрантів було розподілено на дві групи за

фактором етнічної приналежності, зокрема, групу магістрантів-українців (далі У) та групу магістрантів-китайців (далі К). Результати оцінювання було систематизовано з метою виявлення відмінностей у динаміці формування досліджуваного феномену у вищевказаних групах (див. таблицю 3.1).

Таблиця 3.1

Результати діагностики сформованості світоглядного компоненту за світоглядно-інтенціональним критерієм

Показники	Міра естетично-вибіркового ставлення магістрантів до навколишнього світу				Ступінь умотивованості магістрантів на сприйняття світоглядного контексту мистецтва				Загальні результати діагностики за критерієм			
	У		К		У		К		У		К	
підгрупа магістрантів	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні												
Високий	4	25,00	2	12,50	6	37,50	2	12,50	4	25	2	12,50
Достатній	5	31,25	5	31,25	5	31,25	7	43,75	5	31,25	5	31,25
Середній	4	25,00	7	43,75	3	18,75	3	18,75	5	31,25	5	31,25
Низький	3	18,75	2	12,50	2	12,50	4	25,00	2	12,5	4	25,00
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>У-Kf¹</i>		<i>К-Kf¹</i>	
Σ середн	2,63		2,44		2,94		2,44		2,78	С	2,44	С

Як можна побачити в таблиці, спостерігається певна розбіжність результатів діагностування за світоглядним критерієм між групами українських та китайських магістрантів. Зокрема значення коефіцієнтів за обома показниками в групі магістрантів-українців є дещо вищими, ніж у групі магістрантів-китайців. Утім різниця не є значною, адже оцінювання показало, що магістранти обох груп продемонстрували достатній рівень підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Діагностика за показниками емоційно-експресивного критерію проводилася методами педагогічного тестування та експертного оцінювання. Зокрема, задля оцінювання за показником «ступінь гармонійності емоційного та раціонального сприйняття явищ» застосовувався тест «Роттердамська шкала емоційного інтелекту (Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) [362])», адже феномен синергійної взаємодії емоційного та раціонального в структурі особистості досліджується саме в межах концепції емоційного інтелекту. Під час оцінювання

застосовувався тест, розроблений у праці К. Пекаар та співавторів (К. Rekaar et al. [362]), який складався з двадцяти восьми прямих запитань (див. Додаток В). Відповіді на запитання висвітлювали ступінь сформованості емоційного інтелекту в проєкції чотирьох факторів, як-от: самостійна оцінка власних емоцій; оцінка емоційних станів інших; регуляція власних емоцій; корегування емоційних станів інших.

Означені фактори є важливими для майбутніх магістрів музичного мистецтва як такі, що відповідають за сформованість їх здатностей емоційної саморефлексії під час художньої комунікації (сприйняття й розуміння референтних та афективних символів музичного тексту) та здійснення педагогічного супроводу художньої комунікації з мистецьким твором у музично-освітньому процесі, спрямованого на активізацію емоційного сприйняття магістрантами його світоглядного контексту.

Підрахунки результатів здійснювалися за алгоритмом двофакторного аналізу, запропонованим у дослідженні К. Пекаар [362]. Такий аналіз передбачав оцінювання кореляцій між результатами самооцінювання за допомогою тесту та експертного спостереження педагогічної взаємодії магістрантів зі студентами в художньо-комунікативному процесі під час асистентської практики. У якості експертів було запрошено професорів кафедри музичного мистецтва і хореографії, д-ра пед. наук О. Є. Реброву та д-ра мистецт. С. В. Шипа. Під час оцінювання експерти спиралися на шкалу, розроблену в дослідженні К. Пекаар [362], адаптовану в контексті дослідження. Зокрема експертами оцінювалися: емпатія; сумлінність; екстраверсія; невротизм; професійно-фахова методична грамотність; мистецтвознавча обізнаність.

Результати оцінювання показали, що більшість магістрантів у обох групах (У – 62,5%; К – 50%) сприймають явища, гармонійно поєднуючи процеси раціонального аналізу та емоційної рефлексії. Означене проявилось в умінні сприймати та розуміти емоційну музичну мову, методично грамотно висвітлювати відрефлексований сенс у вербально-педагогічному наративі. Утім, високий рівень визначався за умов наявності в магістрантів умінь розкривати художній образ

твору як культурно-контекстний феномен та визначати у співтворчому інтерпретаційному процесі його емоційні характеристики. Такий рівень було виявлено у 12,5% магістрантів-українців та 18,75% магістрантів-китайців. Докладно результати діагностування за показником представлено в таблиці 3.2. (стор.166).

Діагностика за показником «ступінь художньо-семіотичної обізнаності в специфіці стилістичних напрямів мистецтва» здійснювалася методами педагогічного тестування та експертної оцінки. Під час оцінювання застосовувалися «Тестові завдання на визначення світоглядного контексту семіосфери твору», складені на основі дослідження М. Сторіно та співавторів (M. Storino, et al. [374]), присвяченого визначенню «когнітивних процесів, пов'язаних із категоризацією музичних стилів» [374, 417]. За визначенням учених, стиль, зокрема й музичний, є «... відтворенням паттернів, які є результатом серії виборів, зроблених у межах деякого набору культурних детермінант» [374, 417]. Виходячи з даного визначення, вчені конкретизували низку класифікаторів музичних стилів, що функціонують як комплекси характерних особливостей, що повторюються та відображають аспекти культурної та особистісної ідентичності. У межах дослідження М. Сторіно та співавторів розроблено ієрархічну систему таких особливостей, аналіз яких забезпечує стилістичне дескриптування стилю музичного твору, як-от:

- ✓ закономірності макроформи (драматургія, композиція);
- ✓ інтонація, артикуляція, метроритмика (організація мелодійних поворотів, сегментація фраз, орнаментика);
- ✓ тональний план та правила побудови гармонійних послідовностей;
- ✓ правила впорядкування ієрархічних стосунків між партіями/голосами;
- ✓ традиції вербальної інтерпретації синтаксичних закономірностей стилю;
- ✓ взірці інтроспективної інтерпретації субсимволічних значень, характерних для певного стилю [374, 419].

Тестові завдання включали пропозицію здійснити порівняльний стилістичний аналіз трьох творів, гармонійний та інтонаційний план яких володіє

спільними рисами, у той час як семіосфера яскраво репрезентує різноманітні світоглядні диспозиції (див. Додаток Д). Зокрема, майбутнім магістрам було запропоновано визначити такі диспозиції в процесі аналізу фортепіанних творів:

- ✓ І. Стравінський «Napolitana» (з циклу «П'ять легких п'єс»);
- ✓ К. Дебюссі «Jimbo's Lullaby» («Колискова слона» з циклу «Дитячий куточок»);
- ✓ Дінг Шанде. Варіації на теми китайських народних пісень.

Аналіз результатів тестування показав, що більшість магістрантів володіють уміннями стилістичного аналізу творів на достатньому рівні. Утім відповіді на пропозицію визначити характеристики творів, як взірців певної культурної часопросторової локації, підтвердили припущення щодо значного впливу етнокультурного походження особистості на її здатність визначати світоглядний контекст мистецького твору. Так, магістранти-українці чітко визначили риси італійської пісні у творі І. Стравінського, переломлені у світлі характерних ознак експресіонізму. У той самий час, магістранти-китайці вказали на обумовленість прозорої та простої музичної тканини варіацій Дінг Шанде поглядами китайської філософії (китайська концепція Дао (шлях) – простота як вища форма художнього вираження близькості до природи).

Таким чином, результати оцінювання за показником довели, що семіотична обізнаність більшості магістрантів у специфіці стилістичних напрямів мистецтва сформована на достатньому рівні (У – 62,50%; К – 56,25%), утім високого рівня досягнуто лише невеликою кількістю респондентів (У – 12,5%; К – 12,5%). У цілому діагностика за емоційно-експресивним критерієм показала, що в магістрантів-українців перцептивний компонент є сформованим на достатньому рівні, у той час як у магістрантів-китайців – на середньому. Докладніше результати діагностики за емоційно-експресивним критерієм представлено в таблиці 3.2.

Результати діагностики сформованості перцептивного компоненту за емоційно-експресивним критерієм

Показники	Міра гармонійності емоційного та раціонального сприйняття явищ				Ступінь художньо-семіотичної обізнаності магістрантів у специфіці стилістичних напрямів мистецтва				Загальні результати діагностики за критерієм			
	У		К		У		К		У		К	
підгрупа магістрантів	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні	3	18,75	2	12,50	5	31,25	2	12,50	2	12,50	2	12,50
Високий	10	62,50	9	56,25	8	50,00	9	56,25	10	62,50	9	56,25
Достатній	2	12,50	5	31,25	1	6,25	4	25,00	3	18,75	4	25,00
Середній	1	6,25	0	0,00	2	12,50	1	6,25	1	6,25	1	6,25
Підрахунки коефіцієнтів									$U-Kf^2$		$K-Kf^2$	
Σ середн	2,94		2,81		3		2,75		2,97	Д	2,78	С

Оцінювання за *методично-орієнтаційним* критерієм здійснювалося методами педагогічного тестування та експертного оцінювання. У якості експертів було запрошено професора, д-ра пед. наук Г. Ніколаї та доцента, к. пед. наук Н. Батюк. Під час діагностики за показником «рівень орієнтації магістрантів у методах формування художньо-естетичного світосприйняття» експерти, насамперед, оцінювали відповіді магістрантів на запитання тесту «Художньо-естетичний потенціал методів музичного навчання» (див. Додаток Е). Запитання тесту були сформульовані як характеристики таких методик:

- ✓ Шульверк (Schulwerk), засновник К. Орф (S. McRae [358]);
- ✓ Евритмія (Eurhythmics), засновник Е. Жак-Далькроз (M.-L. Bachmann [324]);
- ✓ Метод Кодая (Kodály method), засновник З. Кодай (L. Choksy [332]);
- ✓ Метод Сузукі (Suzuki method); засновник Ш. Сузукі (S. Suzuki [376]);
- ✓ Проєкт музичної навчальної програми Манхеттенвіля (MMCP – Manhattanville Music Curriculum Project) (R. Walker [379]).

Структуру тесту було розроблено на основі розвідок Г. Селевка [246], зокрема висновків науковця щодо основних характеристик педагогічних технологій. У результаті вивчення закономірностей аналізу педагогічних методик і

технологій, виведених Г. Селевком, характеристики було класифіковано за такими ознаками: концептуальна основа методики; психологічні та фізіологічні чинники, на які методика спирається; концепція засвоєння інформації; тип управління; організаційні форми; особливості методичного й дидактичного супроводу; специфіка адаптації методики з огляду на вікові особливості учнів.

Зазначимо, що методики, охарактеризовані в тесті, мають багато спільного, а деякі, навіть посилаються одна на одну як у концептуальному, так і в методично-організаційному контекстах (як-от, наприклад, методика З. Кодая, яка спирається на метод Е. Далькроза). У зв'язку з цим, хоча запитання, запропоновані в тесті, чітко стосувалися певної методики, правильними вважалися й ті відповіді, в яких магістранти обрали іншу методику, але таку, що в основному відповідає наведеній характеристиці. Наприкінці тесту магістрантам було запропоновано відповісти на відкрите запитання щодо якостей і компетентностей особистості, формуванню яких, може сприяти застосування в музично-освітньому процесі методик із вищенаведеними характеристиками.

Експертний аналіз результатів тестування показав, що обізнаність магістрантів у методах, які володіють потенціалом щодо формування художньо-естетичного світосприйняття, не є цілком достатньою. Більшість магістрантів у обох групах правильно визначили лише близько 40% методик, характеризованих у тесті. Утім, 9,38% від загальної кількості опитуваних продемонстрували стовідсоткову обізнаність згідно з результатами тесту.

У межах оцінювання за першим показником методично-орієнтаційного критерію проводилася діагностика за допомогою питальника «Самооцінка досвіду застосування методик музичного навчання» (див. Додаток Ж), розробленого на основі дослідження Л. Бреслер (L. Bresler [329]). Ученим було визначено, що аналіз досвіду застосування методів формування світосприйняття в процесі музичного навчання доцільно засновувати на положеннях феноменології та етномузикології, як науки, «що прагне осягнення музики в контексті людської поведінки» [329, 6]. Л. Бреслер звертає увагу на те, що, з погляду феноменології, аналіз досвіду потребує визначення контексту та інтерпретаційної структури, яка

відображує зв'язок досвіду з певними особистісними диспозиціями. Обґрунтовуючи необхідність застосування герменевтичного підходу, у межах якого пропонується інтерпретація досвіду, як тексту, науковець доходить висновку, що оцінювання досвіду доцільно здійснювати методами опитування, анкетування, складання рефлексивних журналів тощо [329, 6]. Спираючись на розвідки вченого, метод опитування було розглянуто як такий, що функціонує в якості стратегії, яка полегшує рефлексію та самоаналіз. Запитання, сформульовані в межах питальника, були спрямовані на стимулювання респондентів до проведення індуктивного самоаналізу сформованих у результаті набуття певного різновиду досвіду диспозицій. У якості диспозицій, сформованих у результаті застосування методик музичного навчання, спрямованих на формування світосприйняття особистості, було визначено формування:

- ✓ самооцінки, заснованої на переконанні в цінності застосування певних методик (таких, як методики Ш. Сузукі, Е. Далькроза та інші);
- ✓ духовності на основі розуміння того, як екзистенціальна природа музики інтегрується з усіма аспектами буття особистості;
- ✓ сталих професійно-фахових навичок у результаті застосування методів і підходів, запропонованих у межах відповідних методик;
- ✓ ментальної моделі власного педагогічного стилю, заснованого на усвідомленні гуманістичної та освітньої цінності застосування даних методик.

Оцінювання результатів проводилося за допомогою факторного аналізу відповідей щодо ступеня прояву в них диспозицій, сформульованих вище. Проведений аналіз підтвердив результати, отримані за допомогою тестування, та показав, що орієнтація в методах формування художньо-естетичного сприйняття тісно пов'язана з досвідом застосування таких методів. Докладно результати діагностування за показником представлено в таблиці 3.3.

Діагностика за показником «адекватність добору музичного та художньо-ілюстративного матеріалу» проводилася методами складання творчих завдань та експертного оцінювання. Зокрема, таке оцінювання проводилося в ході виконання

магістрантами творчого завдання «Презентації репертуарних колекцій». До завдання входило: дібрати репертуар для уявного студента та презентувати його у виконавстві та вербально, застосовуючи відповідний художньо-ілюстративний матеріал та аргументуючи вибір прагненням досягнення певних освітньо-розвивальних цілей (формування певних якостей і компетентностей студентів). Презентації магістрантів оцінювались експертами за шкалою, розробленою на основі дослідження С. Карлсена та Х. Вестерлунда (S. Karlsen, H. Westerlund, [345]), у якому розглядається проблема добору репертуару, що відповідає вимогам організації мультикультурної музичної освіти. Автори зазначають, що культурно-глобалізаційні процеси актуалізують необхідність реалізації потенціалу полікультурного музично-освітнього процесу щодо формування ідентичності, світогляду та здатностей саморозуміння особистості. У зв'язку з цим, під час вибору репертуару викладачі мають прагнути забезпечення можливості студентів «розвивати свої здібності розпізнавати подібності та відмінності між музичними культурами шляхом осягнення музичних творів, що втілюють різноманіття світових культурних традицій» [345, 374]. На основі результатів дослідження вчених було виведено шкалу, рівень прояву елементів якої оцінювався експертами під час виконання магістрантами творчих завдань, як-от:

- ✓ забезпечення стильового, жанрового та культурного різноманіття;
- ✓ урахування культурної ідентичності студента;
- ✓ прагнення сприяти формуванню саморозуміння студента через розуміння інших культур;
- ✓ урахування інтересів студента до певного етнокультурного простору, його жанрово-стильових уподобань;
- ✓ урахування індивідуальних особливостей студента (темпераменту, виконавських можливостей тощо).

Під час складання презентацій репертуарних колекцій магістранти мали спиратися на характеристики студентів, для яких добирався репертуар. Із цією метою респондентам було надано картки з коротким описом уявних студентів. Означені картки містили відомості щодо їх вікових, компетентнісно-фахових

(рівень виконавської, музично-теоретичної підготовки) та етнічних особливостей. Окрім цього, картки містили вільні рядки для уточнень – магістранти мали змогу розширити характеристики уявних студентів, наприклад, поставити відповідні запитання щодо їх психологічних особливостей, кола інтересів тощо. Зміст поставлених респондентами запитань урахувався експертами в процесі оцінювання як такий, що висвітлює наявність спрямованості майбутніх викладачів підпорядковувати процес добору репертуару та художньо-ілюстративного матеріалу меті формування художньо-естетичного світогляду особистості.

Оцінювання експертів дозволило встановити, що більшість майбутніх магістрів володіють уміннями добору різноманітного в жанрово-стильовому контексті репертуару, на високому та достатньому рівнях. Також, у процесі презентації репертуарних колекцій магістранти проявили достатній рівень умінь урахування індивідуальних особливостей студентів, звертаючи увагу на обумовленість вибору творів характеристиками їх темпераменту, віку, виконавських можливостей тощо. Означені відомості магістранти отримали, поставивши відповідні запитання в картках-характеристиках студентів. Утім, рівень сформованості вмінь урахування інтересів студента до певного етнокультурного простору, на жаль, виявився досить низьким. Слід зазначити, що дане питання не було порушене жодним із магістрантів. Схожа ситуація спостерігалася стосовно прагнення сприяти формуванню саморозуміння студента через розуміння інших культур. Оцінювання даного вміння передбачалося проводити на основі аналізу вербальної частини презентацій, утім означену спрямованість не було виявлено. Стосовно врахування культурної ідентичності студента експерти констатували наявність формального підходу з боку магістрантів. Так, якщо в картці було позначено, що студент є китайцем за національністю, магістранти-українці пропонували, здебільшого віртуозні твори жвавого характеру, уникаючи музичних взірців, виконання яких потребує глибинної рефлексії художніх образів, особливого туше тощо. Магістранти-китайці, у свою чергу, проявили індиферентне ставлення до етнічної

приналежності та у виборі репертуару спиралися, в основному, на компетентнісні та вікові характеристики.

Означений підхід з боку магістрантів експерти оцінили як свідчення недостатньої сформованості вмінь адекватного добору репертуару, адже, згідно з висновками С. Карлсена та Х. Вестерлунда, під час виконання даного завдання вчитель музики має спиратися на «допущення множинності ідентифікацій» [345, 376]. Така необхідність зумовлена доведеною різноманітністю музичних інтересів сучасних студентів і доцільністю їх ознайомлення з іншими культурами та іншими світоглядами.

Зміст художньо-ілюстративного матеріалу, за висновком експертів, відзначався спрямованістю на висвітлення мистецько-виконавського контексту. Магістранти представляли портрети композиторів і виконавців твору, майже уникаючи візуалізацій, які володіли потенціалом щодо висвітлення світоглядного, культурного, етнічного тощо контекстів творення.

Загалом аналіз результатів оцінювання за методично-орієнтаційним критерієм дозволив установити, що рівень сформованості інтерпретаційного компоненту є середнім у більшості магістрантів. Достатній рівень такої обізнаності продемонстрували 43,75% респондентів у групі магістрантів-українців та 31,25% у групі магістрантів-китайців. Утім, високого рівню було досягнуто лише 6,25% магістрантів-українців. Наочно результати діагностики за критерієм представлено в таблиці 3.3 (с. 168).

Діагностика за показником «уміння застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття» проводилася методом експертного оцінювання із застосуванням шкали «Структура вмінь викладання музики в культурно різноманітному середовищі», розробленої на основі дослідження Х. Шипперса (H. Schippers [369]). Як доводить науковець, викладачі музики в сучасному світі мають урахувувати у своїй роботі чинник глобалізації культурного середовища, в якому формується світосприйняття студентів. Із цією метою, зокрема, удосконалювати навчальний простір, функціональні ролі вчителя, педагогічні підходи, засоби висвітлення культурного контексту, методи й форми

Результати діагностики сформованості інтерпретаційного компоненту за методично-орієнтаційним критерієм

Показники	Рівень орієнтації магістрантів у методах формування художньо-естетичного світосприйняття				Адекватність добору музичного та художньо-ілюстративного матеріалу				Загальні результати діагностики за критерієм			
	У		К		У		К		У		К	
група магістрантів	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	6,25	2	12,50	2	12,50	0	0,00	1	6,25	0	0,00
Достатній	7	43,75	4	25,00	7	43,75	5	31,25	7	43,75	5	31,25
Середній	6	37,50	9	56,25	5	31,25	9	56,25	6	37,50	9	56,25
Низький	2	12,50	1	6,25	2	12,50	2	12,50	2	12,50	2	12,50
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									$У-Kf^3$		$К-Kf^3$	
Σ середн	2,44		2,44		2,56		2,19		2,5	С	2,31	С

репрезентації тощо. Навчальні плани середніх шкіл і музично-освітніх закладів передбачають засвоєння учнями/студентами музичного матеріалу різних періодів, стилів, форм і культур. Утім, ефективне формування світосприйняття особистості в ході такого засвоєння відбувається за умов сприйняття ними музики як актуальної, цікавої, «живої». Задля забезпечення такого характеру сприйняття викладачі, за висновком ученого, мають володіти здатністю реконтекстуалізації музичних сенсів, надання їм нової, актуальної ідентичності в процесі художньо-комунікативного дискурсу. Означена здатність, у свою чергу, складається з таких умінь :

- ✓ органічно інтегрувати культурно та стилістично різноманітні музичні взірці, у тому числі й твори сучасних напрямів, які художньо віддзеркалюють специфіку сьогодення;
- ✓ сприймати й позиціонувати твори не як музичний матеріал різних культур, а як взірці «світової музики», які по-різному відображають повсюдно актуальні для людства феномени;
- ✓ розкривати «живу», актуальну сутність культурних традицій, які вплинули на становлення певних стилів і жанрів;

- ✓ не намагатись уникати проблемних ситуацій у навчанні, але свідомо застосовувати їх, щоб активізувати індивідуальну залученість студентів до сприйняття музичного мистецтва;
- ✓ розкривати художній образ, конструюючи його індивідуалізовану культурну ідентичність, близьку до сприйняття учнів, їх актуального довкілля.

На основі визначених важелів було розроблено шкалу, яка складалася з трьох концептуальних блоків та їх елементів. Зокрема, в межах блоку «Характер висвітлення контексту» за шкалою від одного до дванадцяти експерти оцінювали вміння майбутніх магістрів музичного мистецтва:

- ✓ розкривати сенси музичного твору та традиції творення як динамічні феномени, органічно пов'язані із сьогоденням;
- ✓ реконструювати художні образи, надаючи їм нової ідентичності;
- ✓ відтворювати реконтекстуалізацію простору, втіленого в семіосфері твору.

У межах блоку «Характер репрезентації» експертами оцінювалися вміння:

- ✓ цілісної презентації матеріалу, спрямованої на створення культурологічно системного враження;
- ✓ артистичного викладення інформації на основі актуалізації життєвих, художньо-культурних тощо асоціацій;
- ✓ органічного застосування засобів полімодального ілюстрування музично-виразної інформації.

У якості елементів блоку «Характер педагогічної взаємодії» експертами оцінювалися вміння:

- ✓ налагоджувати міжсуб'єктну взаємодію з кожним студентом;
- ✓ організовувати сумісну творчість зі студентами;
- ✓ проявляти емпатію та уникати дискримінуючих дій і зауважень;
- ✓ створювати ситуації невизначеності, стимулюючи аналітичну активність студентів.

Експертне оцінювання проводилося під час проведення магістрантами занять з асистентської практики з теми «Мультикультурний музично-освітній процес як художньо-комунікативна співтворчість». Окреслена тема мала актуалізувати низку

аспектів, на які необхідно було звернути увагу магістрантам задля успішної підготовки до заняття, як-от: увиразнення культурного, стильового, культурологічного різноманіття музичного матеріалу, залучення студента до інтерпретації, організація останньої як художньо-творчого процесу, що передбачає актуалізацію міжпредметних зв'язків, полімодальних асоціацій тощо. Результати оцінювання показали, що магістранти на високому та достатньому рівнях володіють уміньми висвітлення жанрово-стильових особливостей музичних творів, проявляють толерантність та емпатію в педагогічному спілкуванні. Утім, педагогічна інтерпретація майбутніх магістрів музичного мистецтва відрізнялася спрямованістю виключно на висвітлення контекстів творення й уникнення можливостей окреслення уявних зв'язків із сьогоденням. Так, магістрантка Олександра О., розкриваючи художні образи прелюдії та фуґи Й. С. Баха (b-moll ДТК, т. I №XXII) слушно висвітлила філософський контекст твору. Магістрантка провела аналіз інтонаційної побудови мелодійної мови та, посилаючись на працю О. Захарової [94, 75], довела взаємозв'язок із музично-риторичними фігурами. Зокрема магістранткою було визначено, що в музичній мові ясно прослідковується посилення на фігури *climax* (сходи – поступово висхідний секвентний рух), *epistrophe* (однакове закінчення – повтор заключного обороту в кінці наступної побудови), які в комплексі викликають асоціацію зі скорботною, монотонною ходою. Актуалізуючи контекст творення, та посилаючись на праці Б. Яворського та В. Носіної, Олександра О. провела аналогію з хоралом «Aus tiefer Not schrei ich zu dir» («З безодні бід я кличу до Тебе») та продемонструвала репродукцію експресивного полотна Тінторетто «Сходження на Голгофу» (1556 р.). Утім, інформація не сприймалася студентом активно. За твердженням експертів, залучення студента до інтерпретаційно-творчого процесу можливо було б досягти за умов апелювання до його сфери інтересів, проведенням аналогій із сьогоденням, наведенням актуальних ситуацій, які демонструють нівелювання духовних цінностей і жорстокості, що призводить до страждання безневинних тощо. Також було звернено увагу на репертуар, у доборі якого магістранти проявили стилістичну та виконавсько-методичну грамотність, утім його зміст складався,

майже, виключно, з академічних творів західної музичної традиції, що відбилося на недостатньому рівні творчої активності студентів-учнів.

Після оцінювання занять експерти провели напівструктуровані інтерв'ю з магістрантами, в ході яких на обговорення було винесено такі запитання:

- ✓ Як Ви оцінюєте успішність власних педагогічних зусиль стосовно особистісного залучення студента до художньо-комунікативного процесу?
- ✓ Засновуючись на аналізі проведеного заняття, яку інформацію (аудіальну, вербальну, візуальну) Ви б додали до його педагогічно-нарративної частини з метою підвищення рівня зацікавленості та особистісної творчої залученості студента до інтерпретаційного процесу.
- ✓ Які завдання було поставлено Вами під час добору репертуару для даного студента?
- ✓ Які труднощі виникали у Вас в ході проведення заняття?

Аналіз відповідей магістрантів дозволив установити, що більшість магістрантів залишилися незадоволеними рівнем творчої активності студентів у художньо-комунікативному процесі. При цьому, серед інформації, яку вони вважали доцільним додати до педагогічного нарративу, не було відомостей, які сприяли б реконструкції художніх образів з метою надання їм нової ідентичності. Також не було відзначено прагнення сприяти створенню враження системності еволюційно-культурологічного процесу та визначенню в ньому місця людини.

Примітним виявилось те, що в ході інтерв'ю всі магістранти, в якості труднощів, що виникали під час заняття, згадували технічно-виконавські, які впливали на зниження якісного рівня педагогічно-виконавської інтерпретації. Магістранти зазначали, що вербальний нарратив сприймався б студентами більш активно, якщо відомості були підтвердженні відповідним рівнем виконавської ілюстрації. Утім, незважаючи на деяку проведenu підготовку, такий показ у більшості магістрантів не виявився вдалим. За спостереженням самих респондентів, зосередженість на технічно-виконавських труднощах, які не було часу належним чином відпрацювати, завадила виразності виконання, передачі ключових моментів

інтерпретації та, в цілому, реалізації задуму щодо організації художньо-комунікативного процесу під час заняття.

Звернемо увагу, що істотність означених ускладнень вивчалася автором у попередніх дослідженнях, які дозволили встановити, що на художній і технічний види якості виконання безпосередньо впливає низка чинників. Основним із таких чинників було визначено феномен «порожньої свідомості» – стан, у якому виконавець відчуває високий рівень напруги через страх припуститися помилки [404, 182]. Означений страх сприяє вивільненню великої кількості енергії. Така енергія, за умов відсутності чітких уявлень щодо засобів втілення певної інтерпретаційної концепції, чітко спрямованої на виконання конкретних художніх завдань, «змушує виконавця відчувати стан збудження без направлення» [404, 183]. Означена проблема, згідно з результатами попереднього дослідження, вирішується шляхом повернення пильної уваги постановці та пошуку шляхів виконання відповідних художніх завдань ще на стадії вивчення твору. Якщо виконавець нехтує цим правилом та покладається, в основному, на слухо-моторну пам'ять, великою стає вірогідність того, що не тільки художня виразність, але й технічний рівень виконання виявиться низьким. Другим важливим чинником є частота виступів перед аудиторією. Доведено, що чим вищою є така частота, тим меншим є рівень напруги та сценічного хвилювання та, відповідно, вищою художня й технічна якості виконання [404, 185].

На основі наведених чинників і результатів експертного оцінювання було зроблено висновок, що підвищенню рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики сприятиме:

- ✓ на стадії інтерпретаційно-виконавського аналізу – цілеспрямоване звернення уваги магістрантів на необхідність висвітлення світоглядних аспектів музичного твору;
- ✓ на стадії досягнення виконавсько-інтерпретаційної підготовленості – збільшення частоти виконавсько-педагогічних виступів, спрямованих на вирішення педагогічного завдання з формування світогляду особистості.

Оцінювання за показником «ступінь ініціативи та організаційної спроможності до застосовування інноваційних форм» проводилося методом педагогічного тестування «Виявлення готовності до впровадження творчо-інноваційних форм навчання», розробленого на основі праці Р. Кача та співавторів (R. Cachia [330]). У дослідженні науковців зазначається, що «...інноваційне навчання – це процес, спрямований на розкриття й розвиток творчого потенціалу студентів за допомогою впровадження нових методів, технологій і контенту» [330, 51]. На основі розвідок науковців було проведене педагогічне тестування підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації інноваційного навчання та їх умотивованість його впроваджувати. Педагогічне тестування складалося із запитань, систематизованих за такими кластерами, як-от:

- ✓ виявлення ставлення магістрантів до розвитку творчого потенціалу студентів шляхом запровадження елементів інноваційного навчання;
- ✓ аналіз обізнаності й досвіду застосування інноваційних форм і методів навчання;
- ✓ визначення обсягу та якості ресурсу інноваційних методів, прийомів і технологій, якими володіють майбутні магістри.

Педагогічне тестування за допомогою розробленого на основі дослідження Р. Кача та співавторів питальника дозволило встановити, що більшість магістрантів (54%) вважають творчою будь-яку діяльність студентів, пов'язану з музично-виконавським процесом. При цьому 46% респондентів згадали такі види діяльності як музично-виконавська імпровізація (у тому числі, ансамблева), елементи композиції, імпровізаційне виконання рухів, що передають виразність музики тощо.

На запитання стосовно потенціалу творчої діяльності студентів впливати на формування їх світосприйняття 53% магістрантів відповіли, що означена діяльність сприяє загальному розвитку індивіда; 44% вказали на можливості занять музичною творчістю підвищувати когнітивний рівень, покращувати пам'ять тощо; лише 3% магістрантів згадали про потенціал такої діяльності розвивати

часопросторові уявлення, сприйняття еволюційних змін у культурному середовищі тощо.

Міркування магістрантів про можливості інноваційних методів навчання розвивати творчий потенціал студентів показали, що на тлі визнання більшістю респондентів (84%) означених можливостей інноваційних методів, приклади таких методів виявилися спрямованими, в основному, на підвищення технічно-виконавських навичок (наприклад, методи вивчення метроритмічного малюнку твору за допомогою евритмічних вправ тощо), утім можливості наведених методів щодо формування світосприйняття особистості не згадувалися респондентами.

Серед інноваційних методів навчання, ефективних щодо формування світосприйняття особистості, з якими магістранти встигли ознайомитися під час отримання освіти у ЗВО, було згадано методи аранжування творів за допомогою електронного звукообробного обладнання (86%), ігрові методи (54%), синкретичні методи із поєднанням руху та музичного сприйняття (12%). Таким чином, магістранти показали розвиненість інноваційно-методичного тезаурусу. При цьому, кількість респондентів, які мають досвід застосування означених методів, склала лише 3%. На жаль, жодної акцентуації та пояснень щодо механізму формування світосприйняття особистості в ході використання даних методів надано не було.

Середній рівень організаційної спроможності застосування інноваційних методів, спрямованих на формування світосприйняття особистості показали й відповіді на наступні запитання тесту. Так, лише 5% магістрантів надали загальний опис ігрових методів, ефективних у даному контексті, жоден із яких не спирався на використання інформаційно-комунікативних технологій. Також, у запропонованих методах було дещо актуалізовано полімодальний аспект та міжпредметні зв'язки (застосування рухів, візуальний ілюстративний матеріал тощо). Таким чином, було з'ясовано, що магістранти мають теоретичну інноваційно-методичну підготовку, але в ході ознайомлення з відповідними методами цілеспрямовано не актуалізувалася їх ефективність щодо формування світосприйняття особистості.

Гіршими виявилися результати, отримані внаслідок аналізу відповідей на запитання щодо інноваційних форм оцінювання рівня знань студентів. Згідно з

висновками Р. Кача та співавторів, уміння застосовувати такі «...новаторські способи оцінювання, як портфоліо, самооцінювання, оцінювання з боку інших учнів є важливим складником спроможності майбутнього викладача організувати інноваційне навчання...», спрямоване на мотивацію студентів, розвиток їх творчого потенціалу [330, 25]. На жаль, у якості інноваційних форм оцінювання магістранти, в основному, вказали тестування, анкетування, звукові контрольні (84,38%); деякі згадали про вікторини та конкурси (15,63%).

Загалом, аналіз результатів оцінювання за творчо-діяльним критерієм дозволив установити, що сформованість інноваційного компонента в магістрантів-українців є дещо вищою, ніж у магістрантів-китайців. Так, високий рівень такої сформованості продемонстрували 12,5% респондентів групи У та 12,5% – в групі К; достатній рівень було діагностовано в 43,75% в групі У та у 25% в групі К; при цьому, 31,75% магістрантів-українців і такий саме відсоток магістрантів-китайців продемонстрували лише середній рівень; а у 12,5% респондентів групи У та 31,25% групи К було виявлено низький рівень сформованості інноваційного компонента. Таким чином, згідно з результатами діагностики за інноваційним критерієм, загальний рівень магістрантів в обох підгрупах виявився середнім. Наочно наведені результати представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати діагностики сформованості інноваційного компонента за творчо-діяльним критерієм

Показники	Ступінь сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття				Спроможність магістрантів до педагогічно-творчого впровадження інноваційних форм музично-освітнього процесу				Загальні результати діагностики за критерієм			
	У		К		У		К		У		К	
Рівні	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	18,75	2	12,50	2	12,50	2	12,50	2	12,50	2	12,50
Достатній	8	50,00	6	37,50	7	43,75	4	25,00	7	43,75	4	25,00
Середній	4	25,00	6	37,50	4	25,00	5	31,25	5	31,25	5	31,25
Низький	1	6,25	2	12,50	3	18,75	5	31,25	2	12,50	5	31,25
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>У-Кf⁴</i>		<i>К-Кf⁴</i>	
Σ середн	2,81		2,5		2,5		2,19		2,66	С	2,34	С

Загальні результати діагностики на констатувальному етапі експерименту показали, що підготовленість до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості магістрантів-українців сформована на високому рівні у 12,5% респондентів, на достатньому – у 37,5%, на середньому – у 37,5%, на низькому – у 12,5%. Наочно результати показано в таблиці 3.5 та на рисунку 3.1.

Таблиця 3.5

Загальні результати діагностики на констатувальному етапі експерименту в групі магістрантів-українців

Критерії	Світоглядно-інтенціональний		Емоційно-експресивний		Методично-орієнтаційний		Творчо-діяльнісний		Загальні результати	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні										
Високий	4	25,00	2	12,50	1	6,25	2	12,50	2	12,50
Достатній	5	31,25	10	62,50	7	43,75	7	43,75	6	37,50
Середній	5	31,25	3	18,75	6	37,50	5	31,25	6	37,50
Низький	2	12,50	1	6,25	2	12,50	2	12,50	2	12,50
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>										
Σ середн	<i>У-Кf¹</i>	<i>рівень</i>	<i>У-Кf²</i>	<i>рівень</i>	<i>У-Кf³</i>	<i>рівень</i>	<i>У-Кf⁴</i>	<i>рівень</i>	10,91	С
	2,78	С	2,97	Д	2,50	С	2,66	С		



Рис. 3.1. Результати діагностики на констатувальному етапі експерименту в групі магістрантів-українців

Близькі результати було отримано й у групі магістрантів-китайців, зокрема, 12,5% з них опинилися на високому рівні, 25% – на достатньому, 31,25% – на середньому та 31,25% – на низькому. В обох підгрупах було виявлено середній загальний рівень сформованості досліджуваного феномену. Докладно результати представлено в таблиці 3.6 та на рисунку 3.2.

Таблиця 3.6

Загальні результати діагностики на констатувальному етапі експерименту в групі магістрантів-китайців

Критерії	Світоглядно-інтенціональний		Емоційно-експресивний		Методично-орієнтаційний		Творчо-діяльнісний		Загальні результати	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	12,50	2	12,50	0	0,00	2	12,50	2	12,50
Достатній	5	31,25	9	56,25	5	31,25	4	25,00	4	25,00
Середній	5	31,25	4	25,00	9	56,25	5	31,25	5	31,25
Низький	4	25,00	1	6,25	2	12,50	5	31,25	5	31,25
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>										
Σ середн	<i>K-Kf¹</i>	<i>рівень</i>	<i>K-Kf²</i>	<i>рівень</i>	<i>K-Kf³</i>	<i>рівень</i>	<i>K-Kf⁴</i>	<i>рівень</i>	9,88	С
	2,44	С	2,78	С	2,31	С	2,34	С		

Результати діагностики на констатувальному етапі експерименту в групі магістрантів-українців

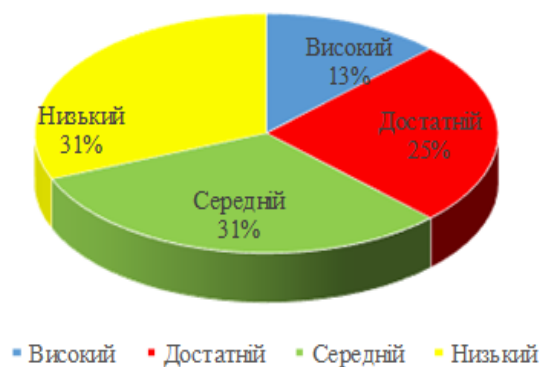


Рис. 3.2. Результати діагностики на констатувальному етапі експерименту в групі магістрантів-китайців

Відповідно до математично визначених рівнів було характеризовано якісні рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Зокрема високому рівневі відповідав ініціативний якісний рівень такої підготовленості, визначення якого діагностувалося в магістрантів за умов виявлення в них високої міри: здатності формувати естетично-вибіркові ставлення до навколишнього світу, уміння визначати художньо-емоційну цінність феноменів, зокрема, фортепіанних творів, ідентифікувати складні художньо-естетичні ставлення та виражати їх у вербально-автентичній формі; вмотивованості на сприйняття світоглядного контексту мистецтва, який проявлявся в прагненні висвітлення нарративних функцій музичного твору, з метою визначення закарбованих культурних сенсів; гармонійності емоційного й раціонального сприйняття явищ, яка проявлялась уміннями інтегрувати під час інтерпретації інформацію, отриману в результаті семіотичного аналізу твору та афективної рефлексії його сенсів, у цілісне художньо-смісловне уявлення; здатністю автентичної та емоційно-виразної педагогічної презентації отриманої художньої інформації; художньо-семіотичної обізнаністю в специфіці стилістичних напрямів мистецтва, яка проявлялась навичками ідентифікації в семіосфері твору характерних паттернів утілення світоглядних контекстів; високого рівня орієнтації в методах, що володіють потенціалом щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості, зокрема таких, що є заснованими на активізації полімодального асоціативного сприйняття, активізації творчої діяльності тощо; наявності вмінь добирати музичний репертуар та художньо-ілюстративний матеріал, ефективний у контексті актуалізації творчо-аналітичної діяльності студентів і формування відповідних асоціативних уявлень з урахуванням їх індивідуальних характеристик та інтересів; високий ступінь сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття, який проявився в наявності вмінь інтегрувати в музично-освітньому процесі твори різних культур та епох, органічно висвітлюючи їх актуальність і самобутність; високу міру спроможності педагогічно-творчого

впровадження до музично-освітнього процесу інноваційних методів і форм, яка проявилася прагненням та обізнаністю магістрантів щодо застосування таких методів із метою творчого розвитку й формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Достатньому рівневі відповідав компетентнісний якісний рівень, визначення якого діагностувалося в магістрантів за умов виявлення в них достатнього ступеня: інтенсивності процесу формування естетично-вибіркових ставлень до навколишнього світу, що проявлялася вміннями визначати естетичну цінність феномену й виражати своє художньо-естетичне враження; вмотивованості на сприйняття світоглядного контексту мистецтва, наявності якого втілювалась у вміннях дескриптування культурних контекстів музичного твору; гармонійності емоційного й раціонального сприйняття явищ, яка проявлялася наявністю вмінь поєднувати жанрово-стильовий аналіз твору з емоційним із метою визначення світоглядних і культурних контекстів; художньо-семіотичної обізнаності в специфіці стилістичних напрямів мистецтва, яка проявлялася вміннями сприйняття та висвітлення асоційованих із твором світоглядних диспозицій; орієнтації в методах, які володіють потенціалом щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості, який діагностувався за наявності теоретичної обізнаності магістрантів щодо таких методів, розумінням алгоритму їх дії та проявленням умінь їх застосування; наявності вмінь добирати музичний репертуар та художньо-ілюстративний матеріал, спрямований на активізацію художньо-естетичного сприйняття студентів з урахуванням сфери їх інтересів; сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття, який діагностувався за наявності навичок педагогічної інтерпретації творів у контексті культурологічно-еволюційного процесу; спроможності педагогічно-творчого впровадження до музично-освітнього процесу інноваційних методів і форм, яка проявилася обізнаністю щодо таких методів та основних засобів і умов їх застосування.

Середньому рівневі відповідав унормований якісний рівень, визначення якого діагностувалося в магістрантів за умов виявлення в них середнього ступеня:

інтенсивності процесу вироблення естетичних ставлень до навколишнього світу та стохастичної спроможності їх ідентифікації; усвідомлення наявності світоглядного, культурного, етнічного контексту в музичному творі, наявності вмінь висвітлення, у процесі його аналізу, найбільш очевидної контекстної інформації; умінь емоційної рефлексії виразності музичної мови в процесі інтерпретації твору; знань щодо асоціювання деяких елементів музичної мови з певними мистецькими стилями та художніми традиціями етносів; обізнаності щодо існування художніх методів, заснованих на активізації різних модальностей сприйняття в музичному навчанні; умінь добирати музичний репертуар з урахуванням сфери інтересів студентів; умінь актуалізувати світоглядний контекст фортепіанного твору в процесі його опрацювання; знання щодо певної низки методів і прийомів, заснованих на актуалізації полікультурних особливостей музичних текстів.

Низькому рівневі відповідав невідрефлексований якісний рівень, визначення якого діагностувалося в магістрантів за умов виявлення в них низької міри естетично-вибіркового ставлення до явищ, яка проявлялася неусталеністю спроможності переживання та ідентифікації естетичних емоцій; низького ступеня прагнення сприймати світоглядний контекст мистецтва; низької мірою спроможності актуалізації художньо-емоційної рефлексії в процесі інтерпретації; наявністю уривчастих знань щодо семіотичних особливостей музичного твору, зумовлених його стильовою приналежністю; відсутністю обізнаності стосовно методів, які володіють потенціалом щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості; недостатністю прагнення здійснювати добір музичного репертуару з урахуванням інтересів студентів; низького ступеня сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття; низьку міру обізнаності стосовно інноваційних форм музично-освітнього процесу та неспроможність їх запровадження.

Як було зазначено вище, загальний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної виявився середнім, що

актуалізує необхідність упровадження до освітнього процесу методики цілеспрямованого формування означеної якості.

3.2. Перевірка ефективності методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики

Ефективність розробленої в ході дослідження методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики перевірялася на формувальному етапі експерименту. Основу даної методики склали педагогічні умови, розроблені для цілеспрямованого формування світоглядного, перцептивного, інтерпретаційного та інноваційного компонентів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. Такі педагогічні умови поетапно запроваджувалися до освітнього процесу за допомогою відповідного методичного забезпечення на тлі зорієнтованості на обґрунтовані наукові підходи з дотриманням відповідних педагогічних принципів.

Так, на першому, світоглядно-орієнтаційному, етапі запроваджувалася педагогічна умова стимулювання осмисленого ставлення майбутніх магістрів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів. Означений процес сприяв досягненню основної мети даного етапу, яка полягала у формуванні відповідної мотивації та необхідного емпірично-ментального тезаурусу (знання, уявлення тощо) майбутніх магістрів, як основи їх прагнення формування художньо-естетичного світосприйняття особистості в процесі майбутньої фахової діяльності.

На меті другого, художньо-комунікативного, етапу стояло формування перцептивних здатностей осягнення художнього тексту фортепіанних творів як естетичної дійсності, яка відображає світоглядні диспозиції певного етнічно-культурологічного простору через образно-емоційне сприйняття митця. Досягнення означеної мети забезпечувалося запровадженням педагогічної умови

цілеспрямоване дескриптування художньо-світоглядного контексту образів фортепіанних творів.

На третьому, творчо-інтерпретаційному, етапі запроваджувалася педагогічна умова актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчо-виконавської інтерпретації фортепіанних творів майбутніми магістрами музичного мистецтва. Активізація дієвості означеної умови сприяла досягненню основної мети даного етапу, що полягала у формуванні вмінь майбутніх магістрів застосовувати практику герменевтичного аналізу до процесу осягнення музичного тексту як носія конгломерату смислів, що втілюють певні світоглядні диспозиції, із подальшою систематизацією дескриптованих смислів у експлікаційні пояснення щодо їх співвіднесення з певними елементами музичної мови.

Метою четвертого, проєктно-евентивного, етапу було формування методично-педагогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва компетентно спрямовувати музично-освітній процес на творче осягнення світоглядних диспозицій, втілених у художньому тексті фортепіанного твору, та їх трансляцію у виконавсько-інтерпретаційному процесі. З означеною метою впроваджувалася педагогічна умова залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації та участі в полікультурно-інтерактивних формах музично-освітнього процесу.

Експериментальне дослідження проводилося на базі ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», за участю магістрантів згаданого вишу. Магістрантів було розподілено на дві репрезентативні вибірки – експериментальну (далі ЕГ) та контрольну (далі КГ) групи. Під час експерименту респонденти КГ навчалися за традиційною методикою, у той час, як респонденти ЕГ навчалися за авторською методикою підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. На констатувальному етапі експерименту було визначено, що на процес формування художньо-естетичного світосприйняття особистості впливає чинник етнічного походження індивіда. У зв'язку з цим експериментальну та контрольну

групи магістрантів було розподілено ще на дві підгрупи (магістрантів-українців та магістрантів-китайців), у результаті чого, загалом, утворилося чотири підгрупи: експериментальна підгрупа магістрантів-українців (У-ЕГ); експериментальна підгрупа магістрантів-китайців (К-ЕГ); контрольна підгрупа магістрантів-українців (У-КГ); контрольна підгрупа магістрантів-китайців (К-КГ). Отже, висвітливо перебіг та результати означеного процесу.

Так, на першому світоглядно-орієнтаційному, етапі основну педагогічну увагу було приділено формуванню прагнення майбутніх магістрів музичного мистецтва розкривати світоглядний контекст фортепіанного твору та актуалізувати його з метою формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. З означеною метою запроваджувалася педагогічна умова *стимулювання осмисленого ставлення майбутніх магістрів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів*. Актуалізація гносеологічного підходу зумовила дотримання принципу співвіднесення гносеологічного та аксіологічного аспектів пізнавального процесу, що вплинуло на зміст і характер методичного забезпечення впровадження означеної умови. Зокрема, застосовувалася педагогічна технологія «Когнітивно-ціннісного осягнення художньо-естетичного досвіду в музично-освітньому процесі», розроблена на основі «Методики генеративного навчання», запропонованої М. МакКензі та співавторами (М. McKenzie & al. [357]). Означена гуманно-особистісна (за класифікацією В. Беспалька [246]) педагогічна технологія була зорієнтована на формування трансцендентних цінностей майбутніх магістрів, що зумовлюють їх особистісно-фахове зростання та складають основу їх мотивації формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. Означена технологія, будучи індивідуально-спрямованою за типом керування пізнавальною діяльністю (за класифікацією Г. Селевка [246]) запроваджувалася під час практичних занять із дисципліни «Курс виконавської майстерності (фортепіано)». Алгоритм дієвості технології передбачав поетапне застосування комплексу евристично-творчих методів, зміст яких передбачав визначення, шляхом аналізу фортепіанного твору:

- ✓ «базової» концепції певного універсального досвіду;
- ✓ методів аналізу означеного досвіду;
- ✓ створення експлікаційного путівника (Pathfinders [357]) з пошуку джерел інформації щодо твору в площині міждисциплінарного знання;
- ✓ модулів і тем навчальних планів загальноосвітньої програми, в яких актуалізація даного універсального досвіду є доречною в контексті формування світосприйняття особистості;
- ✓ методичного потенціалу виявленого контенту щодо формування світосприйняття особистості в музично-освітньому процесі;
- ✓ світоглядного потенціалу отриманої інформації в контексті формування трансцендентних цінностей особистості.

Зазначимо, що в процесі впровадження методів у межах технології «Когнітивно-ціннісного осягнення художньо-естетичного досвіду в музично-освітньому процесі» магістранти опрацьовували певний твір, поступово осягаючи, в ході застосування методів, вищенаведені аспекти. Висвітливо даний процес на прикладі роботи над фортепіанним дуетом Ф. Шуберта «Угорський дивертисмент».

Отже, першим, у межах технології, застосовувався метод ідентифікації світоглядних диспозицій, заснований на аналізі фортепіанного твору з метою визначення втіленої в ньому «базової» концепції певного людського універсального досвіду, а також способів пізнання такого досвіду. Процедура застосування передбачала виконання алгоритму, презентованого в дослідженні М. МакКензі та співавторів [357]. Насамперед, під час практичного заняття, магістранти прослухали твір та ознайомилися з нотацією. Далі, в ході евристичної співбесіди було запропоновано вербально визначити базову концепцію, що складає філософську основу певної культурологічної епохи на основі стильового аналізу твору, окреслити історичну ситуацію, соціальні умови творення тощо. Зокрема, під час опрацювання «Угорського дивертисменту» Ф. Шуберта магістранти визначили характерні етнічні особливості музичної мови (угорський лад, синкопи тощо) та відзначили співзвучність твору тематизму Угорських рапсодій Ф. Ліста. Наступним етапом застосування методу була самостійна робота магістрантів щодо

виявлення світоглядно-зумовлених контекстів твору. Зазначимо, що в якості навчального матеріалу добиралися фортепіанні твори, які передбачають ансамблеве виконання. Означене зумовило можливість організацій самостійної роботи магістрантів малими групами. Отже, в ході сумісного аналізу дивертисменту Ф. Шуберта магістрантами було висвітлено особливості історичного періоду виникнення жанру вербункош, характерні риси якого слушно простежуються в музичній тканині твору.

Визначення магістрантами характерних, для світогляду певної епохи, уявлень стосовно персоналій здійснювалося методом пошуку уявних і реальних прототипів художнього образу фортепіанного твору. Застосування методу передбачало складання короткого алегоричного наративу, в якому художні образи фортепіанного твору розкрито через аналогії з певними історичними особистостями, героями епосу або вигаданими архетипами-персоніфікаціями світоглядних уявлень певного суспільства тощо. Продовжуючи розглядати процедуру застосування технології на прикладі опрацювання твору Ф. Шуберта, звернемо увагу, що в якості таких особливостей у наративах магістрантами було актуалізовано інформацію щодо низки персоналій. Зокрема, було проаналізовано диспозиції композитора, музична мова якого, зазвичай стримана та вишукана, у даному творі набула надзвичайної експресії та характерності. Також магістрантами було згадано постать угорського композитора Ф. Ліста, якого даний твір надихнув на створення фортепіанної транскрипції за його тематизмом. Окрім реальних персоналій, магістрантами було актуалізовано образи угорського епосу, зокрема, постать Апара (персонажа епічного твору угорського поета М. Вьорьошмарті) – героя та лідера в боротьбі проти болгарських загарбників. Означена аналогія досить яскраво ілюструвала музичну мову, адже жанр вербункошу є пов'язаним із військовою та національно-героїчною тематикою.

Висвітлення та систематизація інформаційних ресурсів, що можуть бути використані в якості джерел визначення культурного досвіду, проводилося методом експлікації культурологічної інформації. Застосування даного методу передбачало створення магістрантами художньо-синкретичних презентацій (в

електронному вигляді у форматі PowerPoint), які демонструють міждисциплінарну розгалуженість каналів і джерел інформації, що актуалізується в процесі контекстного аксіологічно-культурологічного аналізу музичного твору.

Рефлексивний аналіз практичної та трансцендентної цінності універсального досвіду, втіленого у фортепіанному творі, проводився методом класифікування музичних образів фортепіанних творів відповідно до їх педагогічної поліфункціональності та художньо-світоглядної проєкції. Слід зазначити, що практична цінність визначалася в контексті майбутньої фахової діяльності магістрантів. У зв'язку з цим, завданням, запропонованим у межах методу, була підготовка педагогічно-творчого звіту, який містив міркування магістрантів щодо інтеграції результатів проведеного ними аналізу до процесу формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. Так, майбутні магістри музичного мистецтва склали творче есе, в якому диференційовано визначали особистісно-розвивальний потенціал висвітлення в музично-освітньому процесі певних кластерів інформації щодо втілення у фортепіанному творі універсальї людського досвіду. Есе було запропоновано структурувати, відповідаючи на питання щодо можливостей реалізації означеного потенціалу з метою формування:

- ✓ репрезентативних уявлень особистості щодо світу, як феномену, що генерується різновидами людської активності (духовної, творчої, художньої, когнітивної, соціальної, економічної тощо);
- ✓ ціннісних ставлень особистості до світу, як простору, в якому системно взаємодіють космогонічні, антропософські, естетичні, екологічні та соціальні універсальї;
- ✓ розуміння особистістю соціальних, культурологічних і трансцендентних закономірностей синергійного функціонування елементів світоустрою.

Проведений наприкінці першого етапу моніторинг сформованості світоглядного компоненту підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики показав зростання показників порівняно з

результатами діагностики, проведеної до початку формувального експерименту. Зокрема, в підгрупі У-ЕГ було зафіксовано зростання такого рівня зі значення коефіцієнта $Kf^1=2,78$ до значення $Kf^1=3,78$ ($\Delta=1$). Утім, у підгрупі К-ЕГ було виявлено дещо інтенсивніше зростання показників: зі значення $Kf^1=2,44$ до значення $Kf^1=3,78$ ($\Delta=1,34$). Наочно наведені дані представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Порівняння результатів діагностики сформованості
світоглядного компоненту**

Підгрупи	До початку		Після 1 етапу		Δ (дельта)
	Kf^1	Рівень	Kf^1	Рівень	
У-ЕГ	2,78	С	3,78	В	1
К-ЕГ	2,44	С	3,78	В	1,34

На **другому**, художньо-комунікативному, етапі, метою якого було формування здатностей майбутніх магістрів сприймати та аналізувати музично-художній текст фортепіанних творів як артефакт культури, що втілює певні світоглядні диспозиції, запроваджувалася педагогічна умова цілеспрямоване дескриптування художньо-світоглядного контексту образів фортепіанних творів. Дотримання полікультурного підходу та пов'язаного з ним принципу застосування художньо-світоглядного потенціалу полівекторності (етнічної, культурологічної, стилістичної, субкультурної) музичного репертуару зумовило актуалізацію методів, заснованих на ідентифікації та осягненні різноманітних культурно-етнічних світоглядних диспозицій, утілених у музичному тексті.

Як було з'ясовано в попередніх підрозділах, сприйняття та аналіз творів, у яких є наявними семантичні елементи, що співіснують у різноманітних (за етнічним походженням) музичних системах, сприяють усвідомленню світоглядних диспозицій представників відповідних етнічних груп. З іншого боку, такий аналіз дозволяє сформулювати інтенцію до осягнення смислоутворення музики через розуміння світоглядного контексту, втіленого митцем – композитором, або певним етносом. У зв'язку з цим формування другого – перцептивного – компоненту досліджуваного конструкту проводилося за допомогою змістово-диспозиційних

методів, заснованих на аналізі полікультурних текстів фортепіанних творів, семантичний план яких є обумовленим увагою до певних світоглядних диспозицій (етнічних, філософських, культурних тощо).

Серед таких метод художньо-стильових зіставлень, у ході запровадження якого магістранти намагались досягнути світоглядні диспозиції, втілені в музичній мові шляхом аналізу музичної семантики. Із цією метою проводився порівняльний аналіз творів К. Дебюссі та китайських композиторів Чу Ванхуа і Чен Йі. Майбутні магістри музичного мистецтва визначали інтонаційні, гармонійні, метроритмічні, драматургічні, фактурні та динамічні особливості елементів музичної мови в контексті їх зв'язку з певними світоглядними, культурними, мистецькими феноменами.

Процедура застосування методу була двоетапною. На першому етапі магістранти знайомилися з творами, після чого їм було запропоновано поділитися своїм художньо-естетичним враженням. Надалі проводився художньо-стильовий порівняльний аналіз творів, спрямований на висвітлення втіленого в них культурно-світоглядного контексту. Так, у ході однієї з бесід було актуалізовано інформацію щодо художньо-естетичного феномену захоплення К. Дебюссі взірцями азійської етнічної музики та особливостей її переломлення у творчості композитора. Задля ілюстрування було застосовано контекстну інформацію. Наприклад, було звернено увагу на те, що К. Дебюссі настільки тяжів до азійської культури, що, навіть, прикрашав зразками та елементами орієнтального живопису обкладинки своїх партитур. Зокрема, робота японського художника Кацусіки Хокусая «Велика хвиля біля Канагави» (神奈川沖波裏 1829–1832 pp.) надихає виконавця на обкладинці партитури поеми К. Дебюссі «Море» (La Mer 1903–1905 pp.) (див. Додаток К).

У процесі аналізу особливостей музичної мови було акцентовано, що характерною рисою азійської музики є споглядальність, відсутність емоційних сплесків (як, наприклад, у творі Чу Ванхуа «Звук долини»), іноді, повна відсутність драматургії (характерна для музики Гамелану), обумовлена сприйняттям музики як божественного феномену, самодостатнього та вільного від людських пристрастей.

Утім, у творах К. Дебюссі музичні зображення споглядальності, безтурботної величі природи та простору пронизує глибока емоційність. Зокрема, на прикладі таких творів, як Арабеск № 1, «Пагоди», «Місячне сяйво, що ллється на дахи соборів» було проілюстровано принципів відмінності західного та орієнтального світосприйняття, що втілились у музичній мові. Художньо-емоційна довершеність образів К. Дебюссі, підтримана логікою музичної драматургії, дозволяє слухачеві не просто долучитися до прекрасного та вічного, але й сприйняти враження (*impression*) творця, «побачити» прекрасне через його відчуття спокою та хвилювання, побожного завмирання й натхнення тощо. Яскраво еволюція етнічної азіатської, зокрема «гамеланівської», музичної традиції, проявилась у творчості К. Дебюссі в таких п'єсах, як «Тарантела», «Сади під дощем» тощо. Характерний для означеної традиції тональний план, фактурні, орнаментальні рішення та майже автентичний метроритмічний рисунок застосовуються композитором у основних періодах творів. Утім, емоційні кульмінації ніби втілюють палітру відчуттів, які викликає сприйняття цілокшталту унікальних за рівнем духовного піднесення та єднання з природою світоглядних диспозицій, віддзеркалених у музичній мові.

Після проведення бесід магістрантам було запропоновано самостійно зробити художньо-стильовий аналіз творів К. Дебюссі або О. Мессіана (на вибір) та визначити, які орієнтальні мистецькі традиції та етнічні світоглядні диспозиції вплинули на семіосферу даних творів. У результаті магістрантами було зібрано цікаву в художньо-естетичному сенсі інформацію та представлено її у вигляді вербальних (із використанням аудіо та відеоілюстрацій) повідомлень. Наприклад, магістрантка Лю С. підготувала повідомлення щодо музичної мови О. Мессіана, складене за результатами аналізу його циклу «Каталог птахів». Магістрантка розповіла про вплив етнічної індійської метроритмічної традиції, яка відбилася в оригінальному композиційному методі застосування стародавніх ритмічних малюнків – *таллів*, що є елементами архаїчної системи Шарнгадеви (1175–1247 рр.). Лю С., ілюструючи своє повідомлення (за допомогою нотації та звучання епізодів твору в запису), довела, що О. Мессіан докладно вивчив і майстерно трансформував у своїй творчості означені елементи, дотримуючись при

цьому параметральних вимог музичної форми, притаманних західній традиції. Результатом застосування композитором означеного підходу стало народження унікального музичного феномену – поліфонії поліритмічних структур. Утім, світоглядний контекст, який лежить в основі стародавньої індуїстської музичної традиції не реалізувався у творчості композитора повною мірою, адже філософське значення таллів у нескінченній мінливості, яка не узгоджується зі строгістю музичних форм О. Мессіана.

У цілому, застосування методу дозволило майбутнім магістрам музичного мистецтва ознайомитися з особливостями втілення в музичній мові певних світоглядних диспозицій, розвинути вміння їх класифікації та узагальнення, сформуванати навички ціннісно-сислового аналізу твору на основі дескриптування таких диспозицій.

Наступним на другому етапі застосовувався метод побудови комунікативно-голографічних проєкцій, спрямований на формування вмінь ідентифікації в музичній мові різноманіття художньо-мистецьких традицій утілення певних світоглядних диспозицій як варіацій інтеркультурної інтерпретації глобальних ціннісних орієнтацій людства. Процедура застосування передбачала підготовку магістрантами письмових наративів, у яких міститься дескриптування певного світоглядного послання, що втілювалося в музичній мові. Важливою умовою складання наративу було звернення до мистецтвознавчої літератури. Так, магістрантом Хе Т. було досліджено традиції ладотональної організації музики оркестру Гамелан, виступ якого залишив яскраві враження в К. Дебюссі. Хе Т. було встановлено, що музична мова творів Гамелану характеризуються особливостями, зумовленими трансцендентними світоглядними диспозиціями представників азіатських етносів. Спираючись на низку праць, зокрема, на дисертаційне дослідження І. Судірана (I. Sudirana [375]), Хе Т. визначив, що звучання Гамелану є сакральним для індонезійців, і кожен музичний елемент, символізуючи певний аспект їх світогляду, є стало пов'язаним із численними ритуальними традиціями даного етносу. Прикладом такої специфіки, зокрема, є автентична система налаштування музичних інструментів Гамелану Нгумбанг-

нгісеп (Ngumbang-ngisep [375, 181]). Сутність даної системи полягає у своєрідному «розщепленні» тону шляхом одночасного виконання однієї інтонаційної лінії парою інструментів, кожен із яких «налаштовується з трохи різною частотою, в результаті чого з'являється хвилястий (мерехтливий) звук» [375, 181]. Така інтерференція тонів символізує дуалістичну доктрину світосприйняття індуїстів – Майа (मृच санскр. – ілюзія), яка полягає в усвідомленні ілюзійності людського сприйняття й реальності божественного світу. Концепція Майа стверджує, що «речі та події – такі, якими ми їх бачимо, є не реальністю природи, а концепціями нашого розуму, що їх вимірює та класифікує» [375, 18]. Утім, за пеленою ілюзійного людського сприйняття прихований справжній світ, створений Богом як витвір мистецтва. Як пише І. Судірана, «з погляду індуїстів, створення Богом світу є актом художньої творчості», що зумовлює святенність будь-якої художньо-творчої дії та святенність мистецтва взагалі як феномену [375, 19]. У зв'язку з цим мистецтво, в межах даного світогляду, тісно пов'язується з жертовністю, з ритуалом, оскільки «жертвувати» (sacrifice англ. – жертвувати, присвячувати) означає «робити священним», адже створення Богом «світу як художнього об'єкту є актом святості» та, одночасно, формою божественної самопожертви [375, 18].

У якості висновку в есе магістранта було зазначено, що мистецтво взагалі та звучання Гамелану, зокрема, є священними, самодостатніми, такими, що втілюють нескінчений і досконалий, вільний від людських пристрастей божественний світ. Означене бачення впливає на особливості драматургії автентичних творів, що виконуються даним оркестром. Точніше кажучи, якщо оцінювати таку драматургію з погляду західної традиції аналізу музичних творів, можна констатувати майже повну її відсутність. Поліфонічна за структурою музична тканина «гамеланівських» творів відрізняється певним динамічним і метроритмічним розмаїттям «вертикалі», утім «горизонталь» вражає своєю статичністю, відсутністю динамічних хвиль і кульмінацій, архітектонічних ознак цілісності концепції формотворення тощо. Наведену в наративі інформацію магістрантом було виконавськи проілюстровано, зокрема на прикладі твору К. Дебюссі «Золоті рибки», в якому композитор слушно використав характерні для

даної музики паттерни. Хе Т. звернув увагу, що прийом використання означених ритмів у даному творі сприяв створенню враження руху та потоку, яскравому музичному зображенню відблисків та, в цілому, виразному розкриттю яскравого, але безпристрасного образу золотих рибок.

Таким чином, застосування методу сприяло відтворенню магістрантами глибинного художньо-естетичного аналізу, спрямованого на виявлення ціннісного контексту музичних творів, дескриптуванню ними культурного повідомлення, спрямованого крізь епохи та етноси, що вплинуло на їх здатність емоційно сприймати художньо-естетичні аспекти дійсності в художньо-комунікативному процесі.

Моніторинговий зріз, проведений наприкінці другого етапу показав, що в підгрупі У-ЕГ відбулося зростання рівня підготовленості майбутніх магістрів до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики зі значення коефіцієнта $Kf^2=2,97$ до значення $Kf^2=3,69$ ($\Delta=0,72$). У підгрупі К-ЕГ, як і за результатами моніторингу, проведеного після першого етапу, було зафіксовано більш інтенсивне зростання показників: зі значення $Kf^2=2,78$ до значення $Kf^2=3,66$ ($\Delta=0,88$), що наочно відображено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Порівняння результатів діагностики сформованості перцептивного компоненту

Підгрупи	До початку		Після 2 етапу		Δ (дельта)
	Kf^2	Рівень	Kf^2	Рівень	
У-ЕГ	2,97	Д	3,69	В	0,72
К-ЕГ	2,78	С	3,66	В	0,88

Мета третього, творчо-інтерпретаційного, етапу полягала у формуванні герменевтично-інтерпретаційних умінь майбутніх магістрів та навичок методично-ефективної імплементації отриманих результатів до музично-освітнього процесу з метою формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Досягненню означеної мети сприяло запровадження педагогічної умови

актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчо-виконавської інтерпретації фортепіанних творів майбутніми магістрами музичного мистецтва. Актуалізація герменевтичного підходу та пов'язаного з ним принципу семіологічного супроводу освітнього процесу зумовила застосування інтерпретаційно-семантичних методів, спрямованих на формування вмінь майбутніх магістрів музичного мистецтва добирати форму та зміст інтерпретації, оптимальні з огляду на освітні потреби й індивідуальні характеристики особистості.

Серед таких метод художньо-семантичного аналізу тексту музичного твору та його інтерпретаційного оформлення, спрямований на формування вмінь магістрантів визначати в процесі аналізу твору контекст, який дозволяє оформлювати інтерпретацію в методично-доцільну форму. Художньо-семантичний аналіз проводився з опорою на елементи герменевтично-інтерпретаційної моделі Т. Понтари [364], серед яких низка канонів інтерпретації, як-от:

- ✓ смисли привласнюються музичному творові (а не існують в ньому апріорі) на основі, часто, суб'єктивного сприйняття його контексту;
- ✓ автентичність і художня змістовність інтерпретації забезпечується актуалізацією контекстуально відповідних культурних міфів, які відображають цінності певного історичного моменту;
- ✓ доцільно відтворювати релевантні твору елементи світогляду з позицій світосприйняття автора (яке може бути протилежним стосовно світосприйняття інтерпретатора).

Керуючись наведеними канонами, магістранти визначали контекст музичного твору, який підлягає висвітленню в процесі інтерпретації та представляли його у формі есе. Наступним завданням було методично організувати визначений контекст, урахувавши індивідуальні особливості індивіда. На даному етапі застосування методу передбачалося створення методично-педагогічних проєкцій. Означені проєкції проявлялись у спрямованості педагогічного процесу на формування вмінь майбутніх магістрів забезпечувати

підготовку студентів до музично-інтерпретаційної роботи, яка сприяє формуванню художньо-естетичного світосприйняття школярів. Зокрема магістрантам було запропоновано підготувати майстер-класи, у ході яких вони презентували студентам два варіанти інтерпретації фортепіанного твору – для учнів молодшого та середнього віку, відповідно. Створені варіанти мали бути оформленими з використанням творчо-ігрових активних методів, які застосовуються в таких методиках, як-от:

- ✓ Шульверк (Schulwerk), засновник К. Орф;
- ✓ Евритмія (Eurhythmics), засновник Е. Жак-Далькроз;
- ✓ Метод Кодая (Kodály method), засновник З. Кодай;
- ✓ Метод Судзукі (Suzuki method); засновник Ш. Судзукі;
- ✓ Проєкт музичної навчальної програми Манхеттенвіля (MMCP – Manhattanville Music Curriculum Project) [(Walker, 1984)].

Під час практичного заняття магістрантам було надано коротку ознайомчу інформацію щодо кожної з методик. На основі отриманої інформації майбутні магістри визначалися, прийоми якої з методик доцільно застосовувати для виконання конкретного освітньо-розвивального завдання. Надалі проводилася самостійна робота з докладного вивчення обраної методики та підготовки за допомогою її прийомів і методів педагогічної інтерпретації твору. Результати підготовленої інтерпретації магістранти представляли під час асистентської практики у формі майстер-класу. Так, магістрантка Лю Л. презентувала оригінальну педагогічну (вербальну та виконавську) інтерпретацію кількох п'єс із циклу Р. Шумана «Papillons» (Op. 2), розкриваючи художні образи творів у формі оповідання про події в казковій Країні Метеликів. Магістрантка підготувала допоміжний матеріал (зображення метеликів, казкових краєвидів, кольорові повітряні кульки) та презентувала студентці варіанти кінестетично-творчого ілюстрування виразності музичної мови, які доцільно практикувати зі школярами в музично-освітньому процесі з метою формування їх художньо-естетичного світосприйняття. Наприклад, магістрантка продемонструвала як можна запропонувати школярам відобразити своє відчуття метроритмічного малюнку

твору м'яким, ритмічним відбиттям повітряної кульки (за системою Евритмії). Лю Л. роз'яснила, що, обираючи характер дотику та колір кульки відповідно до характеру та структури музичної тканини, дитина вчиться асоціювати музичну мову з явищами довкілля та відтворювати рефлексивний аналіз власного світосприйняття.

Для формування художньо-естетичного світогляду особистості в школярів старшого віку магістранти пропонували методи педагогічно-інтерпретаційної діяльності, засновані на стимулюванні когнітивно-творчої активності школярів. Так, магістрант Чжан Л. запропонував певне бачення застосування методів проєкту музичного розвитку Манхеттенвиллю (Manhattanville Music Curriculum Project [379]). Сприймавши основну концепцію системи, яка полягає у формуванні розуміння значення музики як культурного відображення дійсності, магістрант структурував свою презентацію на музичному матеріалі, який відображає елементи культури й побуту сьогодення. Зокрема, Чжан Л. презентував низку п'єс американського композитора Е. Сігмейстера: «Потяг іде», «Ковбойська пісня», «Спірічуєл», «Кожного вечора». Спираючись на перелічені, виконавські-нескладні, музичні взірці, магістрант презентував приклад творчої роботи з учнями, яка передбачає залучення останніх до імпровізаційної та елементарної композиційної діяльності (за системою ММСР). Зокрема, на початку заняття магістрант провів вербально-виконавську (із застосуванням ілюстративного матеріалу) презентацію п'єс у формі жартівливого оповідання про пригоди американського хлопчика Джоні, який подорожує (спочатку потягом, потім на конях) до своєї бабусі в інший штат. Після презентації магістрант в ігровій формі запропонував студентові провести гармонійний аналіз твору «Потяг іде». Виявивши основну гармонійну (джазову) структуру п'єси, магістрант звернув увагу на особливості джазової гармонії та звернувся до студента з пропозицією віднайти по одному-два додаткових мелодійних звуки до кожного такту в межах визначених гармонійних функцій. Далі Чжан Л. продемонстрував як із двох-трьох мелодійних звуків можливо створити імпровізаційні елементи та метроритмічно інтегрувати їх з акомпанементом, використовуючи прийоми джазового ритму (характерний

малюнок, синкопи тощо). Під час творчого опрацювання, в процесі майстер-класу, п'єси «Спірічуел», магістрант продемонстрував студентіві прийоми імпровізаційного варіювання музичного матеріалу, шляхом заміни типу акомпанементу та ладового забарвлення. Спираючись на поради магістранта, студент успішно впорався з творчими завданнями. Таким чином, у процесі майстер-класу, магістрантом було успішно залучено студента до імпровізаційної та композиційної діяльності за фасилітаційної педагогічної підтримки магістранта.

Експерти, які оцінювали проведені магістрантами заняття з асистентської практики, відзначили, що презентації майбутніх магістрів музичного мистецтва були відтворені на тлі педагогічно доцільного використання методів та їх професійно-грамотної адаптації, спрямованої на формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Наступним на третьому етапі застосовувався метод естетико-категоріальних пояснень дійсності крізь призму творчо-виконавської інтерпретації образу. Процедура була наступною: магістранти проводили аналіз твору, спираючись на алгоритм герменевтично-інтерпретаційної моделі Т. Понтари та представляли результат у формі презентації. Презентації магістранти піддавали самооцінці за розробленими в межах означеної моделі критеріями:

- ✓ «deskриптивно-інтерпретаційної сумісності» (використовувати автентичні вербальні терміни, які традиційно застосовуються з огляду на визначену жанрово-стильову приналежність твору);
- ✓ «історико-контекстуальної релевантності» (спиратися на контекст, визначений у результаті попередніх інтерпретацій творів даного періоду, стилю, жанру, композитора тощо) [364].

Після самооцінювання, обговорення презентацій та внесення необхідних коректив (за необхідності), майбутні магістри готували інтерпретацію-перформанс, у ході якої виконували фрагменти твору та ілюстрували їх відеорядом і відповідним вербальним коментарем. Основною вимогою до змісту інтерпретацій було відтворення певного моменту дійсності, який відображає епізод із життя композитора (або умовного персонажу твору). Такий епізод дійсності мав бути

представленим, як гармонічно пов'язаний із певними традиціями (етнічними, мистецькими тощо) та культурологічною епохою. Так, магістрантка Ірина М. підготувала презентацію п'єси К. Дебюссі «Маски». Магістрантка слушно розкрила контекст творення, розповідаючи про бурхливі події в житті композитора в цей період (розлучення та встановлення нових сімейних стосунків). Іриною М. було презентовано портрети людей, які оточували К. Дебюссі в ці часи (Марі Тексіє, Ема Бардак) та розкрито їх вірогідні зв'язки з художніми образами «Масок». Також магістрантка висвітлила аналогії з музичною мовою творів Гамелану, розкрила контекст, пов'язаний із впливом орієнтальної музики на твори К. Дебюссі, зокрема, та на музику імпресіонізму взагалі. Шляхом висвітлення музично-семантичних особливостей продемонструвала наявність певних музичних посилань на твір «Danse macabre» К. Сенсанса; розкрила художньо-емоційні атрибуції ладотонального плану твору. У якості візуальних ілюстрацій магістрантка представила живописні полотна постмодернізму, зокрема, деякі роботи Е. Мунка, що яскраво передають утілені в музиці емоції розпачу, сум'яття, відчаю.

Діагностичні заходи, проведені наприкінці етапу показали, що рівень сформованості інтерпретаційного компоненту в обох експериментальних підгрупах. Зокрема в У-ЕГ такий рівень, виражений через коефіцієнт, піднявся з $Kf^3=2,5$ до значення $Kf^3=3,56$ ($\Delta=1,06$); у К-ЕГ з $Kf^3=2,31$ до значення $Kf^3=3,47$ ($\Delta=1,16$). Докладно динаміку результатів оцінювання сформованості інтерпретаційного компоненту представлено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Порівняння результатів діагностики сформованості інтерпретаційного компоненту

Підгрупи	До початку		Після 3 етапу		Δ (дельта)
	Kf^3	Рівень	Kf^3	Рівень	
У-ЕГ	2,50	С	3,56	Д	1,06
К-ЕГ	2,31	С	3,47	Д	1,16

Мета четвертого, проєктно-евентивного, етапу полягала у формуванні методично-педагогічних умінь майбутніх магістрів упроваджувати до музично-освітнього процесу інноваційні методи й форми, ефективні щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Виконанню означеної мети сприяло впровадження педагогічної умови залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації та участі в полікультурно-інтерактивних формах музично-освітнього процесу. На даному етапі застосовувався інноваційний підхід та пов'язаний із ним принцип агоністики як педагогічного ресурсу організації творчої діяльності з художньо-світоглядним контентом, що зумовило застосування організаційно-проєктувальних методів, заснованих на ініціюванні міжкультурної комунікації, спрямованої на формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

Зокрема, це метод розробки конкурсних і фестивальних програм, організований за процедурою методу кейсів. Такі кейси включали завдання щодо визначення репертуарних і регламентарних норм, розроблених із чітко визначеною метою щодо знайомства конкурсантів зі світоглядними диспозиціями різних культур у процесі інтернаціоналізованої художньої комунікації. Виконання даного завдання вимагало певної підготовленості магістрантів до аналізу фортепіанних творів як художніх носіїв етно-культурної художньої інформації. Означений аналіз мав спиратися на знання щодо специфічних аспектів, які зумовлюють формування особистісного світогляду та в цілому ментальності етносів і культур. Таку інформацію магістрантам було надано у формі «Інтеркультурного світоглядного путівника» (див. Додаток Л), розробленого на основі дослідження Сатоші Іші та співавторів (Satoshi Ishii, et al. [367]). У праці науковців пропонується алгоритм інтегрального аналізу феноменів із метою виявлення їх світоглядних контекстів. Означені контексти в роботі науковців пропонується вивчати в трьох взаємопов'язаних проєкціях: сприйняття особистості у світі (проєкція «Я і світ»), ідентифікація культурного співтовариства як одного з багатьох інших (проєкція «мій народ/моя епоха та інші народи/епохи»), порівняльне зіставлення світоглядних диспозицій різних особистостей/етносів/епох. Отже, проблема

становлення й функціонування світогляду в міжкультурній комунікації досліджується шляхом індуктивного вивчення елементів особистісного та загального видів світогляду [367].

Означені елементи було систематизовано та надано магістрантам в «Інтеркультурному світоглядному путівнику» як орієнтири, функціональні в процесі добору репертуару та складання конкурсних програм. У ході настановчої співбесіди з магістрантами було визначено, що загальні напрями векторів можуть скласти основу структури конкурсу. Зокрема, репертуар першого туру, пов'язаного з проекцією «особистість у світі», має включати в себе фортепіанні мініатюри, художні образи яких утілюють внутрішній світ особистості, її взаємостосунки з іншими людьми, суспільством, світом. При цьому, колекція таких мініатюр мала включати п'єси авторів – представників різних етносів та художньо-естетичних традицій, яскраво висвітлюючи відмінності їх світосприйняття.

Репертуар другого туру, який мав відповідати проекції «мій народ/моя епоха та інші народи/епохи», має складатися з творів середньої та крупної форми, жанрово-стильові ознаки яких відображають традиції суспільних відносин, характерні для певного етносу та культурологічної епохи, картини суспільних заходів, природи тощо. Так, до репертуару другого туру магістранти включали, наприклад, сонати та концерти Л. в. Бетховена (сонати: № 3 Es-dur Op. 31, № 8 c-moll Op. 13, № 23 f-moll Op. 57; концерти: № 3 c-moll Op.37, №5 Es-moll, Op.73; інші) та В. А. Моцарта (концерти: № 25 C-dur KV.503, № 21 C-dur KV.467; інші) як взірці втілення в класицистському принципі контрасту художніх образів суспільних взаємостосунків, соціальних і міжетнічних протистоянь, патріотичних настроїв, а також, картин природи, ландшафтів тощо. Було також актуалізовано жанр сюїти, зокрема, магістрантами пропонувалися сюїти та партити Й. С. Баха, Г. Ф. Генделя як музичні відображення суспільних взаємостосунків і культурних традицій, що проявлялися в ході розважальних і урочистих заходів, характерних для епохи Бароко.

Розроблені проекти магістранти представляли у вигляді інтерактивних презентацій, які наративно висвітлюють логіку добору репертуару (в проекціях,

окреслених в «Інтеркультурному світоглядному путівнику») та візуально ілюструють актуалізовану інформацію.

Наступним на четвертому етапі застосовувався метод віртуальних мандрівок «фортепіанними краєвидами», заснований на розробках Т. Ловата і Н. Клімента (Т. Lovat, N. Clement [348]). У межах запропонованої вченими методики Якісного навчання (Quality teaching [348]) увиразнюється значення особистісної залученості учня до процесу інтерпретації навчального матеріалу. Означене спрямування методики відповідає доведень у дослідженні доцільності дотримання творчодіяльнісного принципу, опора на який передбачає спрямованість на формування художньо-естетичного світосприйняття в процесі залучення студентів до творчої діяльності.

Отже, на меті застосування методу стояла підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації педагогічного художньо-комунікативного процесу, який передбачає активну участь студента у творчій інтерпретації твору. При цьому інтерпретація мала бути заснованою на актуалізації полімодальних асоціацій із музичною мовою. Із метою її створення магістрантам було запропоновано підготувати відповідний ілюстративний матеріал та вербальну експлікацію. Так магістранткою Оленою В. під час заняття з асистентської практики було організовано співтворчу (разом зі студентом) інтерпретацію двох п'єс із циклу китайського композитора Цзян Веньє «Пори року»: «Пізня осіння ніч» (晚秋之夜) та «Китайський Новий рік: танець лева» (春節跳獅). Для ілюстрування твору «Пізня осіння ніч» магістрантка підготувала кілька фотозображень автентичних пейзажів із китайською пагодою, містком, озером тощо (див. Додаток М.1). Олена В. проводила яскраві паралелі між орнаментикою музичної мови й архітектурними елементами традиційного китайського будиночка, прозорою фактурою твору та безтурботним спокоєм осіннього озера тощо. Для ілюстрування п'єси «Китайський Новий рік...» магістрантка запропонувала світлини із зображенням людей у традиційних костюмах левів, які роблять характерні рухи, тяжкі та грайливі, одночасно, що дуже слушно відображають метроритмічний малюнок, динаміку й фактуру твору.

Реалізуючи завдання щодо організації партисипативної взаємодії у створенні інтерпретаційної концепції, магістрантка запропонувала студентці поділитися своїми враженнями щодо творів та самостійно визначити засоби їх виконавського втілення.

Магістрантом Ло В. було організовано співтворчу інтерпретацію твору М. Дремлюги «Дума». У вступній частині заняття магістрант представив коротку яскраву презентацію, надавши культурно-історичну характеристику феномену кобзарства та висвітливши власне ставлення до цього культурно-мистецького явища. Зокрема, Ло В. зазначив, що в Китаї також є поширеним виконання вуличними музикантами імпровізаційних інструментальних та вокально-інструментальних творів на Гуцинь (струнному інструменті, звучанням схожому на кобзу). Магістрант запропонував переглянути зображення китайських виконавців і репродукції картин І. Іжакевича «Пісня кобзаря» та Д. Безперчого «Кобзар» (див. Додаток М.2). Після презентації магістрант виконав твір і звернув увагу на його інтонаційну, метроритмічну побудову, а також на ладотональний план, визначивши спільні риси з китайською музичною традицією. Припустивши, що на становлення музичних традицій кобзарства могли вплинути азіатські мистецькі та філософські традиції, магістрант розкрив зв'язок між споглядальним характером азіатського світосприйняття та роздумливим, співучим характером розвитку мелодійної лінії. Відтворивши сумісний аналіз музичної мови та гармонійної структури, магістрант запропонував студентові збагатити мелодійну лінію новими імпровізаційними елементами. Після цього Ло В. запропонував, залишаючись у межах елементів макроформи п'єси М. Дремлюги, відтворити нескладну імпровізацію з використанням елементів, властивих творам автентичної китайської музичної традиції (пентатоніку, характерні інтонаційні обороти та орнаментику). Означений прийом сприяв кращому усвідомленню студентом закономірностей, що зумовлюють композиційну канву твору. Зосередивши увагу на метроритмічних, гармонійних і динамічних особливостях, студент активно пропонував ідеї щодо виконання, обґрунтовані розумінням його основних особливостей – імпровізаційності та фольклорному корінні художньої мови.

За результатами застосування методу експертами було зазначено, що використані в музично-освітньому процесі інноваційно-творчі методи та форми сприяли активізації творчої активності студентів, їх особистісного залучення до інтерпретаційного процесу.

Проведений наприкінці четвертого етапу діагностичний зріз показав зростання показників у обох підгрупах магістрантів. Зокрема, у підгрупі У-ЕГ з $Kf^4=2,66$ до $Kf^4=3,63$ ($\Delta=0,97$); у підгрупі К-ЕГ з $Kf^4=2,34$ до $Kf^4=3,63$ ($\Delta=1,28$). На даному етапі, так само, як і на попередніх, прослідковувалася тенденція більш інтенсивного зростання показників сформованості досліджуваного конструкту в підгрупі магістрантів-китайців (див. таблицю 3.10).

Таблиця 3.10

**Порівняння результатів діагностики сформованості
інноваційного компоненту**

Підгрупи	<i>До початку</i>		<i>Після 4 етапу</i>		Δ (дельта)
	Kf^4	Рівень	Kf^4	Рівень	
У-ЕГ	2,66	С	3,63	В	0,97
К-ЕГ	2,34	С	3,63	В	1,28

Як видно з таблиць 3.7, 3.8, 3.9 і 3.10, загальний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики в обох експериментальних підгрупах піднявся із середнього до достатнього та високого. У контрольних підгрупах магістрантів було проведено аналогічні діагностичні заходи, які дозволили зафіксувати певне зростання показників рівня сформованості досліджуваного феномену. Утім, таке зростання було менш інтенсивним, адже загальний рівень залишився достатнім, що наочно показано в таблиці 3.11 (с. 203). У таблиці 3.12 (с. 203) презентовано порівняння коефіцієнтів сформованості досліджуваного феномену в підгрупах магістрантів-українців та магістрантів-китайців.

Результати моніторингу зростання показників у досліджуваних контрольних підгрупах

Коефіцієнти	Підгрупи	До початку	Рівень	Відповідно до даних моніторингу	Рівень	Δ (дельта)
Kf ¹	У-КГ	2,78	С	2,97	Д	0,19
	К-КГ	2,44	С	2,81	Д	0,38
Kf ²	У-КГ	2,97	Д	3,03	Д	0,06
	К-КГ	2,78	С	2,81	Д	0,03
Kf ³	У-КГ	2,50	С	2,66	С	0,16
	К-КГ	2,31	С	2,47	С	0,16
Kf ⁴	У-КГ	2,66	С	2,75	С	0,09
	К-КГ	2,34	С	2,5	С	0,16

Таблиця 3.12.

Порівняння коефіцієнтів підготовленості досліджуваних КГ та ЕГ

пГР	Kf ¹		Δ Kf ¹	Kf ²		Δ Kf ²	Kf ³		Δ Kf ³	Kf ⁴		Δ Kf ⁴	Σ Kf	ΣΔ
	до початку	наприкінці		до початку	наприкінці		до початку	наприкінці		до початку	наприкінці			
У-ЕГ	2,78	3,78	1,	2,97	3,69	0,72	2,5	3,56	1,06	2,66	3,63	0,97	14,66	3,75
													В	
У-КГ	2,78	2,97	0,19	2,97	3,03	0,06	2,5	2,66	0,16	2,66	2,75	0,09	11,41	0,5
													Д	
Різниця			0,81	0,66			0,91			0,88				3,25
К-ЕГ	2,44	3,78	1,34	2,78	3,66	0,88	2,31	3,47	1,16	2,34	3,63	1,28	14,53	4,66
													В	
К-КГ	2,44	2,81	0,38	2,78	2,81	0,03	2,31	2,47	0,16	2,34	2,5	0,16	10,59	0,72
													Д	
Різниця			0,97	0,84			1,			1,13				3,94

Остаточні результати діагностування до початку та наприкінці формувального етапу експерименту в підгрупах магістрантів-українців представлено в таблиці 3.13 та на рисунку 3.3.

Таблиця 3.13

Остаточні результати діагностики в експериментальній та контрольній підгрупах магістрантів-українців

Рівні	У-ЕГ				У-КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	12,50	10	62,50	2	12,50	4	25,00
Достатній	6	37,50	5	31,25	6	37,50	5	31,25
Середній	6	37,50	1	6,25	6	37,50	5	31,25
Низький	2	12,50	0	0,00	2	12,50	2	12,50



Рис.3.3. Порівняння результатів діагностики в експериментальній та контрольній підгрупах магістрантів-українців

Як видно з таблиці 3.13 та рисунку 3.3, кількість респондентів у експериментальній підгрупі магістрантів-українців, які досягли високого рівня підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики, наприкінці експерименту зросла до 62,50% з 12,5%, які діагностувалися до його початку; 31,25% показали достатній

рівень (порівняно з 37,5% до початку); 6,25% показали середній рівень (порівняно з 37,5% до початку). Низький рівень, який діагностувався у 12,5% магістрантів до початку, наприкінці не було виявлено ні в кого з респондентів експериментальної групи магістрантів-українців. У контрольній групі високий рівень наприкінці експерименту показали 25% (порівняно з 12,5% до початку); 37,5% досягли достатнього рівня (31,25% до початку); 37,5% та 12,5% залишилися на середньому та низькому рівнях відповідно (37,25% та 12,5 до початку).

Ідентична ситуація спостерігалась у підгрупах магістрантів-китайців. Так, високого рівня досягли 75% (порівняно з 12,5% до початку), достатнього – 18,75% (25% до початку), середнього – 6,25% (31,25% до початку); низький рівень не було виявлено ні в кого з респондентів (31,25% до початку). У контрольній підгрупі магістрантів-китайців високого рівню досягли 12,25% (12,5% до початку), достатнього – 31,25% (25% до початку); середнього – 37,5% (31,25% до початку), 18,75% лишилися на низькому рівні (31,25% до початку). Докладно результати діагностики в підгрупах магістрантів-китайців презентовано в таблиці 3.14 та на рисунку 3.4 (с. 206).

Таблиця 3.14

Остаточні результати діагностики в експериментальній та контрольній підгрупах магістрантів-китайців

Рівні	К-ЕГ				К-КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	12,50	12	75,00	2	12,50	2	12,50
Достатній	4	25,00	3	18,75	4	25,00	5	31,25
Середній	5	31,25	1	6,25	5	31,25	6	37,50
Низький	5	31,25	0	0,00	5	31,25	3	18,75



Рис. 3.4. Порівняння результатів діагностики в експериментальній та контрольній підгрупах магістрантів-китайців

Достовірність зростання показників сформованості досліджуваного феномену перевірялася за формулою кутового перетворення Р. Фішера. Із цією метою, насамперед, було визначено частки респондентів у підгрупах, у яких було діагностовано бажаний рівень сформованості досліджуваного феномену. Засновуючись на даних таблиць 3.13 (с. 204) та 3.14 (с. 205) звернемо увагу, що результати в підгрупах до початку експерименту є ідентичними, отже перевірки підлягали дані отримані наприкінці формувального етапу експериментального дослідження. Таким чином, згідно з правилами перевірки за критерієм Фішера, було сформульовано дві гіпотези:

H_1 – частка респондентів у експериментальній підгрупі магістрантів-українців, які досягли бажаного рівня підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики істотно перевищує таку частку в контрольній підгрупі.

H_0 – частка респондентів у експериментальній підгрупі магістрантів-українців, які досягли бажаного рівня підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики істотно *не* перевищує таку частку в контрольній підгрупі.

Користуючись даними з таблиці 3.13 визначимо, що кількість респондентів У-ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості досліджуваного феномену

складає 15 осіб (93,75%) від загальної кількості 16 осіб у підгрупі. У підгрупі У-КГ така частка складала 9 осіб (56,25%) від такої самої кількості респондентів. Задля здійснення подальших обрахунків застосуємо формулу перетворення значення відсоткових часток респондентів, у яких виявлено бажаний ефект у значенні центрального кута. Застосуємо для цього таку формулу:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\rho}$$

де ρ – відсоткова частка осіб у підгрупі, у яких виявлено бажаний ефект, виражена через частку одиниці. Отже, підрахуємо значення центрального кута (φ_1) для підгрупи У-ЕГ:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,9375} = 2 \cdot \arcsin 0,9682 = 2 \cdot 1,3181 = 2,6362$$

Зробимо ідентичні підрахунки для підгрупи У-КГ:

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,5625} = 2 \cdot \arcsin 0,75 = 2 \cdot 0,8481 = 1,6961$$

Далі, задля істотності розбіжності між значеннями застосуємо формулу:

$$\varphi_{*емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де n_1 та n_2 – загальна кількість респондентів у У-ЕГ та У-КГ відповідно.

Отже, підрахуємо:

$$\varphi_{*емп} = (2,6362 - 1,6961) \cdot \sqrt{\frac{16 \cdot 16}{16+16}} = 0,9401 \cdot \sqrt{\frac{256}{32}} = 2,659$$

Отримане значення було перевірено щодо локації розташування відносно осі значущості Р. Фішера (рис. 3.5)

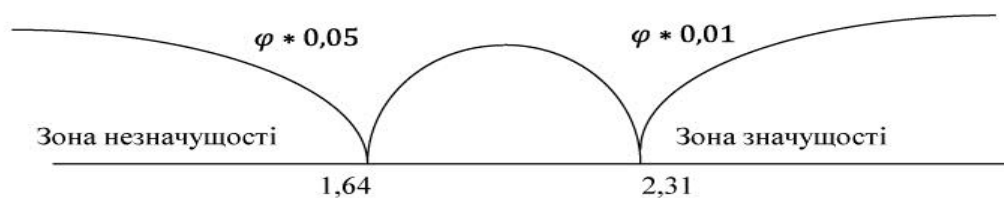


Рис. 3.5. Вісь значущості для підрахунків за критерієм Р. Фішера

Як бачимо, значення $\varphi *_{emt} = 2,659$ знаходиться в зоні значущості, адже $2,659 > 2,31$. На основі здійснених обчислень H_0 відкидається та підтверджується H_1 , що доводить результативність запровадження експериментальної методики в групі магістрантів-українців.

Аналогічні обчислення було здійснено для обчислення значущості отриманих результатів стосовно істотності підвищення показників підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики в експериментальній підгрупі магістрантів-китайців. Задля цього було сформульовано такі гіпотези:

H_1 – частка респондентів у експериментальній підгрупі магістрантів-китайців, які досягли бажаного рівня підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики істотно перевищує таку частку в контрольній підгрупі.

H_0 – частка респондентів у експериментальній підгрупі магістрантів-китайців, які досягли бажаного рівня підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики істотно *не* перевищує таку частку в контрольній підгрупі.

Звернемося до даних таблиці 3.14 та визначимо, що кількість респондентів К-ЕГ, у яких виявлено бажаний ефект складає 15 осіб (93,75%) від загальної кількості респондентів (16 осіб) у підгрупі; у підгрупі К-КГ – 7 осіб (43,75%) при загальній кількості в 16 осіб. Застосовуючи формулу перетворення частки вибірки на значення центрального кута, визначимо φ_1 (частка респондентів К-ЕГ, у яких виявлено бажаний ефект):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,9375} = 2 \cdot \arcsin 0,9682 = 2 \cdot 1,3181 = 2,6362$$

У такий саме спосіб визначимо значення центрального кута для К-КГ:

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,4375} = 2 \cdot \arcsin 0,6614 = 2 \cdot 0,7227 = 1,4455$$

Визначимо значення $\varphi *_{emt}$:

$$\varphi *_{eml} = (2,6362 - 1,4455) \cdot \sqrt{\frac{16 \cdot 16}{16+16}} = 0,1908 \cdot \sqrt{\frac{256}{32}} = 3,368$$

Перевірка отриманого значення щодо розташування на осі значущості Р. Фішера (рис. 3.5):

$$\varphi *_{eml} = 3,368 > 2,31$$

Як бачимо, $\varphi *_{eml}$ знаходиться в зоні значущості, отже, перевірка дозволила довести істотність розбіжності між значеннями центральних кутів φ_1 та φ_2 . Отримані результати дозволяють відкинути гіпотезу H_0 та підтверджують, що запровадження експериментальної методики в експериментальній підгрупі магістрантів-китайців сприяло підвищенню рівня їх підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

ВИСНОВКИ до розділу 3

На експериментальному етапі дослідження було визначено актуальний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Із цією метою було розроблено діагностичний апарат, до складу якого ввійшли відповідні критерії оцінювання рівня сформованості досліджуваного феномену та їх показники.

Зокрема, світоглядний компонент оцінювався за допомогою світоглядно-інтенціонального критерію, показниками якого було визначено міру естетично-вибіркового ставлення магістрантів до навколишнього світу та ступінь умотивованості на сприйняття світоглядного контексту мистецтва. Задля оцінювання перцептивного компоненту проводилася діагностика за показниками емоційно-експресивного критерія, як-от: міра гармонійності емоційного й раціонального сприйняття явищ; ступінь художньо-семіотичної обізнаності магістрантів у специфіці стилістичних напрямів мистецтва. Діагностика сформованості інтерпретаційного компоненту проводилася згідно з показниками методично-орієнтаційного критерію: рівень орієнтації магістрантів у методах

формування художньо-естетичного світосприйняття; адекватність добору музичного та художньо-ілюстративного матеріалу. Задля оцінювання сформованості інноваційного компоненту застосовувався творчо-діяльнісний критерій із показниками: ступінь сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття; спроможність магістрантів до педагогічно-творчого впровадження інноваційних форм музично-освітнього процесу.

Діагностика за визначеними критеріями та показниками здійснювалася за допомогою відповідних методів, серед яких: анкетування за методикою І. Шиндлера та співавторів (I. Schindler, et al. [368]), «Шкала естетичних емоцій» (Aesthetic Emotions Scale (AESTHEMOS)); модифікована методика Дж. Вінгстедта (J. Wingstedt [382]) «Дослідження розуміння нарративних функцій музичного оповідання»; тест «Роттердамська шкала емоційного інтелекту» (Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS)) К. Пекаар та співавторів (K. Peckaar, et al. [362]); тестові завдання на визначення світоглядного контексту семіосфери твору, складені на основі дослідження М. Сторіно та співавторів (M. Storino, et al. [374]); педагогічне тестування «Художньо-естетичний потенціал методів музичного навчання»; питальник «Самооцінка досвіду застосування методик музичного навчання», розроблений на основі дослідження Л. Бреслер (L. Bresler [329]); творчі завдання «Презентації репертуарних колекцій»; Експертне оцінювання із застосуванням шкали «Структура вмінь викладання музики в культурно різноманітному середовищі», розробленої на основі дослідження Х. Шипперса (H. Schippers [369]); педагогічне тестування «Виявлення готовності до впровадження творчо-інноваційних форм навчання», розроблене на основі праці Р. Кача та співавторів (R. Cachia, et al. [330]).

Оскільки світосприйняття є ментально обумовленим феноменом, діагностика рівня підготовленості до його формування проводилась окремо в групах магістрантів-українців та магістрантів-китайців. Така діагностика дозволила встановити, що означена фахова якість сформована в магістрантів-українців на високому рівні у 12,5% респондентів, на достатньому – в 37,5%, на середньому – в

37,5%, на низькому – у 12,5%. У групі магістрантів-китайців було виявлено близькі, але дещо гірші результати, зокрема: високий рівень було діагностовано у 12,5%, достатній – у 25%, середній 31,25%, низький – у 31,25%. Загальний рівень у обох групах виявився середнім.

Із метою підвищення рівня такої підготовленості на формувальному етапі експерименту було впроваджено методику підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. Означена методика комплексно запроваджувалася шляхом створення певних педагогічних умов, на тлі дотримання обґрунтованих наукових підходів і принципів, протягом чотирьох етапів формувального експерименту, номінованих як світоглядно-орієнтаційний, художньо-комунікативний, творчо-інтерпретаційний та проектно-євентивний. Дієвість елементів методики забезпечувалася застосуванням відповідних методів, зокрема: евристично-творчих, які ввійшли до складу педагогічної технології «Когнітивно-ціннісного осягнення художньо-естетичного досвіду в музично-освітньому процесі», розробленої на основі «Методики генеративного навчання», запропонованої М. МакКензі та співавторами (М. McKenzie & al. [357]); змістово-диспозиційних (художньо-стильових зіставлень, побудови комунікативно-голографічних проєкцій); інтерпретаційно-семантичних (художньо-семантичного аналізу тексту музичного твору та його інтерпретаційного оформлення, естетико-категоріальних пояснень дійсності крізь призму творчо-виконавської інтерпретації образу); організаційно-проєктувальних (розробки конкурсних та фестивальних програм; віртуальних мандрівок «фортепіанними краєвидами»).

Аналіз результатів діагностичних зрізів, які проводилися протягом формувального етапу експерименту, дозволив виявити зростання показників підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості в експериментальних групах магістрантів-українців та магістрантів-китайців. Зокрема, в групі магістрантів-українців було виявлено зростання кількості магістрантів, які досягли високого рівня такої підготовленості до 62,50%, достатнього – до 31,25% середнього – до

6,25%, низький рівень не було виявлено. У групі магістрантів-китайців також було зафіксовано інтенсивне зростання показників, так, високого рівня було досягнуто 75% респондентів, достатнього – 18,75%, середнього – 6,25%, низький рівень також не було виявлено. Загальний рівень в обох групах виявився достатнім.

Отримані результати перевірялися за критерієм Р. Фішера. Проведені розрахунки дозволили визначити емпіричні значення істотності розбіжностей результатів у контрольній та експериментальній групах. Зокрема, таке значення для груп магістрантів-українців встановило $\varphi *_{em} = 2,659$, для груп магістрантів-китайців $\varphi *_{em} = 3,368$. Встановлення того, що обидва значення розташовано в зоні значущості на осі Р. Фішера довело ефективність розробленої в межах дослідження експериментальної методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Матеріали розділу відображено у таких публікаціях авторки:

[41]; [400]; [401]; [402]; [403]; [404].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Отримані результати дослідження відповідно до сформульованих та розв'язаних завдань дали підстави дійти таких **висновків**.

1. Актуалізовано проблему формування цілісного світогляду особистості як пріоритету компетентнісної парадигми сучасної освіти України та Китаю. Показано, що одним з атрибутів світогляду, який зумовлює його змістовність і якість процесів пізнання, осмислення, дієвості та оцінного ставлення особистості до буття та дійсності, є світосприйняття. Обґрунтовано сутність світосприйняття як різновиду перцептивної діяльності людини, що забезпечує емоційно-почуттєве осягнення духовного змісту оточуючих предметів і явищ, зокрема й мистецтва. Належність феномену світосприйняття до структур світогляду дає можливість його усвідомлення в координатах таких наукових концепцій: співвідношення проблем людського буття та буття світу, їх осмислення крізь призму зовнішніх факторів (онтологічна концепція); пізнання можливостей та межі розуміння ставлення людини до світу та до самої себе, що концентрує увагу на критеріях істини (гносеологічна концепція); ставлення людини до світу та до самої себе крізь призму можливостей та меж власної діяльності (праксеологічна концепція); знання про людину і світ через розв'язання проблем осмислення цінностей (аксіологічна концепція). Розкрито сутність художньо-естетичного світосприйняття крізь призму його співвідношення з базовими категоріями й поняттями: світогляд, світосприйняття, естетичне світосприйняття та художній світогляд. Аналіз наукового дискурсу щодо споріднених категорій дозволив встановити, що світосприйняття є атрибутом світогляду особистості, наряду з такими, як світовідчуття, світоспоглядання. У дослідженні світосприйняття трактується як складний процес і результат сприймання різномантних явищ світу, що здійснюється на ґрунті особистісних цінностей, уподобань, принципів, ідеалів,

регулюючих спрямованість і вибірковість, форму та способи поведінки, мотивацій і потреб щодо самовизначення та самореалізації в складній системі співвідношень між людиною та суспільством, людиною та людиною, людиною та природою.

Обґрунтовано сутність світосприйняття як різновиду перцептивної діяльності людини, що забезпечує емоційно-почуттєве осягнення духовного змісту оточуючих предметів і явищ, зокрема й мистецтва. Полімодальність пізнання світу людиною зумовлює інтегрованість різноманітних аспектів світогляду та його цілісність. Особливою гранню цілісного світогляду, який сформований завдяки процесу пізнання світу, відображеного у творах мистецтва стає художній світогляд. Феноменологія художнього світогляду ґрунтується на засадах полікультурності, оскільки створює можливість для мистецького діалогу а через нього, до діалогу культур і свідомості, ставлень і цінностей, що складають смисл творів мистецтва та спонукають до усвідомлення прототипів художніх образів, які існують у життєвих реаліях, складних відносинах людини та людини, суспільства, природи. Останні мають естетичне забарвлення у творах мистецтва та зумовлюють процес формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Естетичне світосприйняття особистості ґрунтується на природній здатності людини відчувати гармонію з довкіллям і всесвітом. Зазначене актуалізує роль мистецтва та мистецької освіти у формуванні художньо-естетичного світосприйняття особистості. Основою означеного процесу є екстраполяція відрефлексованого особистістю художньо-естетичного смислу твору на сприйняття життєвих реалій. Цей процес є взаємозворотним, що зумовлює якість художньо-естетичного світосприйняття.

Процес спілкування людини з творами мистецтва та цілеспрямоване педагогічне застосування їх світоглядного потенціалу сприяє формування художньо-естетичного світосприйняття. У дослідженні цей феномен розуміється як процес і результат сприйняття творів мистецтва крізь призму відображення в них філософського осмислення буття та взаємовідносин людини, природи, суспільства специфічними засобами, художніми образами, символами, відповідними певним естетичним принципам епохи та стилю.

На основі теоретичних узагальнень встановлено, що здатність індивіду до художньо-естетичного світосприйняття визначається його художньою свідомістю, окреслюється художньо-ментальною сферою, визначається світоглядними переконаннями та спрямовується художньо-естетичною установкою. Зазначене зумовило інтерпретацію сутності поняття «художньо-естетичне світосприйняття особистості»; у дослідженні – це здатність особистості до цілісного художньо-образного, естетико-поетичного відчуття гармонії, краси доквілля та людських відносин, зображених у творах мистецтва, що переноситься нею на ціннісно-сміслові сприйняття дійсності та власну художньо-творчу діяльність.

2.Актуалізовано проблему підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. У дослідженні – це фахова якість, що забезпечує здатність цілеспрямовано та методично кваліфіковано застосовувати художньо-світоглядний потенціал музичного мистецтва, який об'єктивується через його семіотично-контекстуальний, образно-смісловий та асоціативно-дескриптувальний ресурси. Доведено, що підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості складається зі світоглядного (елементи: культурологічно-музикознавчі знання; художньо-педагогічні переконання), перцептивного (елементи: установочно-інтенціональний; синестезійно-полімодальний), інтерпретаційного (елементи: семіотично-контекстуальний; концептуально-оригінальний) та інноваційного (елементи: технологічно-партисипативний; фасилітативно-організаційний) компонентів. Цілісності означеній структурі надають домінуювальні елементи перцептивного та інтерпретаційного компонентів: вони впливають на елементи світоглядного компоненту, зокрема на художньо-педагогічні переконання, що стимулює пошук педагогічних інновацій щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості.

3.Обґрунтовано методологію методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Відповідно до обраних наукових підходів (гносеологічного,

полікультурного, герменевтичного та інноваційного) розроблено методичні принципи: співвіднесення гносеологічного та аксіологічного аспектів пізнавального процесу; застосування художньо-світоглядного потенціалу полівекторності (етнічної, культурологічної, стилістичної, субкультурної) музичного репертуару; семіологічного супроводу освітнього процесу; агоністики як педагогічного ресурсу організації творчої діяльності з художньо-світоглядним контентом. Основу методики склали педагогічні умови: стимулювання осмисленого ставлення майбутніх магістрів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів; цілеспрямоване дескриптування художньо-світоглядного контексту образів фортепіанних творів; актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчо-виконавської інтерпретації фортепіанних творів майбутніми магістрами музичного мистецтва; залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації та участі в полікультурно-інтерактивних формах музично-освітнього процесу. Представлено групи методів, що реалізують розроблені педагогічні умови: евристично-творчі; змістово-диспозиційні; інтерпретаційно-семантичні; організаційно-проектувальні.

Змістовою лінією методики обрано фортепіанну музику. Визначено сутність її художньо-світоглядного потенціалу, який у дослідженні інтерпретовано як феномен відбиття смислових світоглядних аспектів буття, втілених у музичний текст закодованими художньо-естетичними засобами музичної виразності фортепіанного мистецтва, що об'єктивує художньо-світоглядні уявлення піаніста в процесі роботи над інтерпретацією фортепіанного твору.

4. Розроблено критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного сприйняття особистості. Критерії обиралися відповідно до оцінювання кожного компоненту досліджуваного феномену. Так, світоглядний компонент оцінювався за допомогою світоглядно-інтенціонального критерію, його показники: міра естетично-вибіркового ставлення магістрантів до навколишнього світу, ступінь умотивованості на сприйняття світоглядного контексту мистецтва; перцептивний компонент оцінювався емоційно-когнітивним критерієм, його показники: міра

гармонійності емоційного та раціонального сприйняття явищ, ступінь художньо-семіотичної обізнаності магістрантів у специфіці стилістичних напрямів мистецтва; інтерпретаційний компонент оцінювався за допомогою методично-орієнтаційного критерія, його показники: рівень орієнтації магістрантів у методах формування художньо-естетичного світосприйняття, адекватність добору музичного та художньо-ілюстративного матеріалу; інноваційний компонент оцінювався за допомогою творчо-діяльнісного критерія, його показники: ступінь сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття, спроможність магістрантів до педагогічно-творчого впровадження інноваційних форм музично-освітнього процесу.

5.Перевірка ефективності розробленої методики здійснювалася на основі констатувального та формувального експериментів. Доведено доцільність урахувати ментальний аспект підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості, задля чого розподіляти досліджуваних на дві групи: китайські та українські магістранти. Результати констатувального експерименту показали, що досліджувана фахова якість сформована в магістрантів-українців на високому «ініціативному рівні» у 12,5% респондентів, на достатньому «компетентнісному» – у 37,5%, на середньому «унормованому» – у 37,5%, на низькому «невідрефлексованому» – у 12,5%. У групі магістрантів-китайців було виявлено близькі, але дещо гірші результати, зокрема: високий рівень було діагностовано у 12,5%, достатній – у 25%, середній 31,25%, низький – у 31,25%. Загальний рівень у обох групах виявився середнім.

Запровадження та експериментальна перевірка авторської методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики здійснювалася впродовж чотирьох етапів формувального експерименту, а саме: на світоглядно-орієнтаційному, художньо-комунікативному, творчо-інтерпретаційному та проектно-евентивному етапах. Поетапно запроваджувалися

розроблені педагогічні умови, групи методів, здійснювалися порівняльні розрахунки.

Встановлено значене зростання досліджуваного феномену в групі магістрантів-українців (високий рівень 62,50%, достатній 31,25%, середнього 6,25%) та в групі магістрантів-китайців (високий рівень було 75%, достатній 18,75%, середній 6,25%).

Разом із тим, дослідження показало, що найвищі результати (за величиною дельти Δ) було отримано за результатами показників методично-орієнтаційного критерія, що оцінювали інтерпретаційний компонент. Отже група інтерпретаційно-семантичних методів виявилася найефективнішою.

Подальшою галуззю дослідження може бути обґрунтування та застосування художньо-світоглядного потенціалу різних стилів і жанрів музичного мистецтва з урахуванням різноманітних аспектів формування художньо-естетичного сприйняття: вікових, професійних, фахових, а також чинників художньо-ментальних чинників.

Список використаних джерел

1. Адаскина, А. А. (2001). *Художественное восприятие действительности у детей и взрослых*. (Дисс. канд. психол. наук), Российская академия образования, Москва. Получено из www.dslib.net/psixologia-razvitja/hudozhestvennoe-vosprijatie-dejstvitelnosti-u-detej-i-vzroslyh.html
2. Амонашвили, Ш. А. (1996). *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.
3. Андрущенко, В., & Дорогань, С. (2006). Світоглядна культура вчителя: Проблеми формування та розвитку. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*, 1, 8-15.
4. Анисимов, С. Ф. (1988). *Духовные ценности: производство и потребление*. Москва: Мысль.
5. Арановский, М. (1978). Сознательное и бессознательное в творческом процессе композитора. В И. Лященко (Ред.), *Вопросы музыкального стиля* (стр. 140-156). Ленинград: Музыка.
6. Аристотель. (1978). Категории. В Аристотель, & З. Н. Микеладзе (Ред.), *Сочинения в четырёх томах* (стр. 51-90). Москва: Издательство социально-экономической литературы "Мысль".
7. Артамонова, Е. И. (2000). *Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя*. (Дисс. д-ра пед. наук), Московский педагогический государственный университет, Москва. Получено из www.dslib.net/obw-pedagogika/filosofsko-pedagogicheskie-osnovy-razvitija-duhovnoj-kultury-uchitelja.html
8. Артюх, В. (2014). Як став можливим український філософський процес? *Філософія освіти*, 1(14). Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12984/1/Artyukh.pdf>
9. Асафьев, Б. В. (1973). *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Ленинград: Музыка.

- 10.Афанасьева, В. К., Луконин, В. Г., & Померанцева, Н. А. (Ред.). (1978). *Искусство Древнего Востока: Малая история Искусств*. Москва: Искусство.
- 11.Батюта, М. Б. (2007). *Психологические условия развития восприятия и понимания художественных произведений у детей 10–12 лет: На материале живописи*. (Дисс. канд. психол. наук), Новгород. Отримано з www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologicheskie-uslovija-razvitija-vosprijatija-i-ponimaniya-hudozhestvennyh.html
- 12.Бахтин, М. Н. (1975). *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература.
- 13.Белых, А. С. (2000). Картина мира как функциональный мировоззренческий продукт. у Л. Н. Синельникова, Л. Ф. Компанеева, & Г. А. Петровская (Ред.), *Динамизм социальных процессов в постсоветском обществе*. Луганск: Луганский государственный педагогический университет имени Тараса Шевченко.
- 14.Бердяев, Н. А. (1994). Я и мир объектов: Опыт философии одиночества и общения. у Н. А. Бердяев, *Философия свободного духа* (сс. 230-240).
- 15.Беркешук, І. (2013). Картина світу як основний елемент світобачення людини. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Серія: Філологія. Мовознавство*, 216(204), 6-9.
- 16.Бех, І. (2003). Особистійно орієнтований підхід: Науково-практичні засади. у І. Бех, *Виховання особистості: Навчально-методичний посібник* (Т. II). Київ: Либідь.
- 17.Бех, І. Д. (2007). Емоційні передумови мистецького світогляду особистості. *Збірник матеріалів науково-методологічного семінару "Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти"*, (сс. 14-15). Чернівці.
- 18.Библер, В. С. (1989). Культура: Диалог культур: Опыт определения. *Вопросы философии*, 6, 31–42. Получено из www.culturedialogue.org/drupal/uk/node/465
- 19.Библер, В. С. (1991). *От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Москва.

20. Бим-Бад, Б. М. (Ред.). (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва. Получено из https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/Эмоции
21. Біла, І. М. (2014). Формування сенсорної бази творчості. у *Психологія дитячої творчості* (сс. 26-34). Київ: Фенікс.
22. Білова, Н. К. (2015). Педагогічне проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, 1, 78-84. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2015_1_19
23. Білова, Н. К. (2019). Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3(128), 134-142. Отримано з <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6162/1/Bilova%20Nataliia> 3
24. Богданова, І. М. (2003). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Інститут педагогіки АПН України, Київ.
25. Богин, Г. И. (1986). *Типология понимания текста: Учебное пособие*. Калинин: КГУ.
26. Бордюк, О. М. (2011). Сутність інновацій та інноваційних процесів у мистецькій освіті. у О. П. Щолокова (Ред.), *Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти"*, (сс. 41-45). Київ.
27. Брунер, Д. (1977). *Психология познания*. Москва: Прогресс. Получено из www.manybooks.org/auth/3931/book/11459/bruner_dj/psihologiya_roznaniya
28. Бурковський, М. В. (2019). Філософське осмислення міфології в Новий час: Ф. Бекон, Дж. Віко, Д. Юм, Б. де Фонтенель. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди: Філософія*, 1(40). Отримано з <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/2611> 3

29. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун. Отримано з <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>
30. Быстрой, Е. Б. (2003). Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности. *Электронное периодическое издание: ВЕСТНИК ОГУ on-line*, 6. Получено из <http://vestnik.osu.ru/doc/1226/article/795/lang/0>
31. Вайсгербер, Л. (2004). *Родной язык и формирование духа*. Москва: УРСС.
32. Ван Дон Мэй. (2004). *Великий шелковый путь в истории китайской музыкальной культуры*. (Дисс. канд. искусств.), Российский институт истории искусств, Санкт-Петербург. Получено из www.dslib.net/muz-iskusstvo/velikij-shelkovyj-put-v-istorii-kitajskoj-muzykalnoj-kultury.html
33. Ван Лу. (2017). Организация музыкально-исполнительских конкурсов в формировании художественно мировосприятия молодёжи и студентов. *Матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції "Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору"*, (сс. 15-16). Одеса.
34. Ван Лу. (2017). Сутність художнього світосприйняття в контексті педагогічної мистецької проблематики. *Матеріали XXXV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Переяслав-Хмельницький. Отримано з <http://conferences.neasmo.org.ua/ru/art/3644> 219
35. Ван Лу. (2017). Феномен художньо-естетичного світосприйняття та його особливості на сучасному етапі соціокультурного розвитку суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22(2), 7-13. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017_22%282%29__4
36. Ван Лу. (2018). Компонентна структура феномену художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проекції майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*(2), 68-79. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_8

37. Ван Лу. (2018). Научные подходы исследования и формирования художественно-эстетического мировосприятия в условиях обучения игре на фортепиано. *Матеріали та тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 14-15). Одеса.
38. Ван Лу. (2018). Педагогический потенциал музыки в формировании художественно-эстетического мировосприятия личности учителя. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*(163), 179-184. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_163_40
39. Ван Лу. (2018). Полікультурні реалії мистецької освіти як чинник формування художньо-естетичного світосприйняття. *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції "Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття"*, (сс. 93-95). Мукачєво.
40. Ван Лу. (2019). Науково-методологічні підходи до формування художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проєкції майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage*, 3(34), 35–39.
41. Ван Лу. (2019). Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2, 100-107. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpruppp_2019_2_17
42. Ван Сі. (2013). *Аспекти інтерпретації поезії Китаю в українській камерно-вокальній музиці*. (Дис. канд. мистецтвознав.), Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка, Львів.
43. Ван Сі. (43-48). Еволюція опосередкувань образів Китаю у європейській музичній традиції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*, 1(10), 2011. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUm_2011_1_10.

44. Ван Яюєци. (2017). Формування поліхудожнього світогляду вчителя музики засобами виконавського репертуару. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського: Педагогічні науки*, 3(58), 428-433.
45. Ван Яюєці. (2019). *Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
46. Васильев, Л. С. (1989). *Проблемы генезиса китайской мысли: Формирование основ мировоззрения и менталитета*. Москва: Наука. Получено из www.livelib.ru/book/1000510297-problemy-genezisa-kitajskoj-mysli-formirovanie-osnov-mirovozzreniya-i-mentaliteta-l-s-vasilev
47. Васильковська, К. М. (2006). *Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
48. Веряев, А. А. (2000). *Семиотический подход к образованию в информационном обществе*. (Дисс. д-ра пед. наук), Барнаульский государственный педагогический университет, Барнаул. Получено из www.dslib.net/obw-pedagogika/semioticheskij-podhod-k-obrazovaniju-v-informacionnom-obwestve.html
49. Вико, Дж. (1940). *Основания новой науки об общей природе наций*. Ленинград: Художественная литература.
50. Вилков, В. (1995). *Человек и мир*. Киев.
51. Винничук, Р. В. (2018). Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*, 2.2(54.2), 93-96.
52. Витгенштейн, Л. (2007). *Логико-философский трактат*. Москва: ОЛМА Медиа Групп.
53. Воррингер, В. (1957). Абстракция и вчувствование. В *Современная книга по эстетике* (стр. 459-475). Москва.

54. Выготский, Л. С. (1986). *Психология искусства* (изд. 3-е). (В. В. Иванов, Ред.) Москва: Искусство.
55. Высоцкий, С. В. (1999). Структура психолого–педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 8–9, 90–94.
56. Вэнь Цзянь, & Горобец, Л. А. (2002). *Даосизм в современном Китае*. Благовещенск. Получено из http://daolao.ru/Contemp/sovr_dao.htm
57. Гадамер, Г.-Г. (1991). *Актуальность прекрасного*. Москва: Искусство.
58. Галеев, Б. М. (1979). Роль синестезии в искусстве. *Всесоюзная школа молодых ученых и специалистов "Свет и музыка"* (стр. 90-92). Казань: КАИ. Получено из http://synesthesia.prometheus.kai.ru/rol-sinest_r.htm
59. Галеев, Б. М. (1980). Комплексное изучение проблемы синестезии в искусстве. В *Проблема комплексности изучения художественного творчества* (стр. 45-54). Казань: Изд-во КГУ. Получено из http://synesthesia.prometheus.kai.ru/kompl-probl_r.htm
60. Галузьяк, В. М. (2014). Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно-зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 42(2), 162-169.
61. Гаманюк, В. А. (1995). *Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині*. (Дис. канд. пед. наук), Київський лінгвістичний університет, Київ.
62. Гаснюк, В. В., & Горват, В. В. (2017). Етнокультурна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва: Сутність і зміст. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*(2), 126-128. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2017_2_37
63. Гачев, Г. Д. (2017). *Национальные образы мира*. Москва: Академический проект. Получено из www.labyrinth.ru/books/500569/

64. Гегель, Г. В. (1958). Лекции по эстетике: Книги I и III [1838]. В *Сочинения: В 14 т.* (П. С. Попов, Перев., Т. XIV). Москва: Изд-во соц.-эконом. лит-ры.
65. Гегель, Г. В. (1959). *Сочинения* (Т. XIV). Москва.
66. Гегель, Г. В. (1959). Феноменология духа. В Г. В. Гегель, *Сочинения* (Т. IV, стр. 322–330). Москва.
67. Гербарт, Й. Ф. (1940). *Избранные педагогические сочинения* (Т. I). Москва: Педагогика.
68. Гербарт, Й. Ф. (2007). *Психология*. Москва: Издательский дом «Территория будущего».
69. Гёте, И. В. (1964). *Избранные философские произведения*. Москва: Мысль.
70. Гёте, И. В. (1976). *Собрание сочинений: В 10 т.* Москва.
71. Гибсон, Д. (1988). *Экологический подход к зрительному восприятию*. (А. Д. Логвиненко, Ред.) Москва: Прогресс.
72. Гладун, В. (2019). Партисипація учнівської молоді як складова формування громадянської компетентності. *Нова педагогічна думка*, 4(100). Отримано з <http://npd.roipro.org.ua/index.php/NPD/article/view/100/93>
73. Горелов, А. А. (2002). *Эволюция культуры и экология*. Москва.
74. Горожанкіна, О. М. (2010). *Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього педагога-музиканта*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси.
75. Гребенюк, А. В., & Колосова, И. В. (2019). *Теория и методология истории: Цивилизациография: Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры*. Москва: Издательство Юрайт. Получено из <https://urait.ru/bcode/424100>
76. Гуревич, П. С., & Шульман, О. И. (1995). Ментальность как тип культуры. *Философские науки*, 2-4, 125–137.
77. Гуренко, О. І. (2009). Полікультурна освіта в Україні: До сутності поняття. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки*, 1, 95-103.
78. Гурін, Р. С. (2005). *Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі*

- загальноосвітньої школи. (Дис. канд. пед. наук.), ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, Одеса.
79. Данильян, О. Г., & Тараненко, В. М. (2003). *Основи філософії: Навчальний посібник*. Харків: Право. Отримано з http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/4%20KURS/4/1/001start.htm
80. Даренський, В. (2005). `Мова` мистецтва як феномен екзистенційного діалогу. у В. Даренський (Ред.), *Людинознавчі студії: Збірник наукових праць ДДПУ: Філософія* (с. 54). Дрогобич: Вимір.
81. Демір, М. І. (2016). *Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
82. Десятов, Т. М., & Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2009). *Глосарій основних термінів професійної освіти*. Київ: Вид-во «АртЕк».
83. Дильтей, В. (2001). Герменевтика и теория литературы. В А. В. Михайлов, & Н. С. Плотников (Ред.), *Собрание сочинений в 6 тт.* (Т. IV). Москва: Дом интеллектуальной книги.
84. Дильтей, В. (2001). *Сущность философии*. (М. Е. Цельтер, & А. Е. Махов, Ред.) Москва: Интрада.
85. Дистервег, А. (1956). Руководство к образованию немецких учителей. В *Избранные педагогические сочинения* (стр. 136-203). Москва: Учпедгиз. Получено из http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm#_Toc235003157
86. Дичковська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник*. Київ.
87. Дильтей, В. (2012). Типи світогляду і виявлення їх у метафізичних системах. у Л. В. Губерський (Ред.), *Філософія: Хрестоматія: Від витоків до сьогодення: Навчання посібник* (2-е вид., сс. 150–162). Отримано з www.litmir.me/br/?b=224791

88. Дряпіка, В. І. (2000). *Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навчальний посібник*. Ужгород: Ліра.
89. Дубасенюк, О. В., Семенюк, Т. В., & Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир.
90. Думан, Л. И. (1938). *Очерки по древней истории Китая*. Ленинград.
91. Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
92. Закирова, А. Ф. (2011). *Основы педагогической герменевтики: Авторский курс лекций: Учебное пособие*. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета.
93. Залесский, Г. Е. (1982). *Психологические вопросы формирования убеждений*. Москва: Изд-во МГУ.
94. Захаров, Ю. К. (1999). *Истолкование музыки: Семиотический и герменевтический аспекты*. (Автореф. дисс. канд. искусств.), Москва. Получено из www.dissercat.com/content/istolkovanie-muzyki-semioticheskii-i-germenevticheskii-aspekty
95. Зязюн, І. А. (2000). Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. у І. А. Зязюн (Ред.), *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. Київ: Віпол.
96. Кабалевский, Д. Б. (2005). *Как рассказывать детям о музыке?: Книга для учителя* (изд. 4). Москва: Просвещение.
97. Каган, М. С. (1996). *Философия культуры: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: "Петрополис".
98. Казаева, Е. А. (2014). Использование в образовательном процессе вуза партисипативных методов развития гражданской позиции будущих педагогов. *Профессиональное образование в России*, 4, 22-26.
99. Кант, И. (1966). *Критика способности суждения: Сочинения в 6 т.* Москва: Мысль. Получено из www.rulit.me/books/kritika-sposobnosti-suzhdeniya-read-202297-1.html

100. Капічіна, О. О. (2013). Східна музична традиція та її місце в музично-семіозісному мисленні опус-музики ХХ століття. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 31, 10-16. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/apitphk_2013_31_4
101. Картава, Ю. А. (2015). Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 3(47), 274-281.
102. Кендзьор, П. І. (2016). Основні засади організації полікультурного виховання в педагогічній системі школи. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 1(55), 213-221.
103. Кічук, Н. В. (2010). Проблеми інноваційно-орієнтованої підготовки фахівця у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: Історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 3. Отримано з <http://intellect-invest.org.ua/>
104. Ковальчук, І. А. (2014). Світоглядна культура майбутнього вчителя початкових класів: Критеріальний аналіз. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 10, 124-127. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_10_37
105. Ковальчук, І. А. (2016). *Виховання у студентів педагогічних університетів світоглядної культури засобами художньо-трудової діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський. Отримано з www.vspu.edu.ua/science/dis/des_1_3.PDF
106. Козловская, М. А. (2011). Формирование художественного восприятия произведений изобразительного искусства в процессе обучения учащихся 5-6-х классов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 60(6), 99-102. Получено из <https://bit.ly/2THVBUy>
107. Коломійченко, С. Ю. (2007). Сутність фасилітуючої педагогічної взаємодії. (І. Ф. Прокопенко, & В. І. Лозова, Ред.) *Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*, 32, 26-31.

108. Коломійченко, С. Ю. (2008). Способи фасилітаційних дій. *Актуальні питання навчання та виховання особистості: Збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди*, 3, 44-52.
109. Колоянова, О. Г. (2013). *Формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл.
110. Коляденко, Н. П. (2003). *Музыкально-эстетическое воспитание: Синестезия и комплексное воздействие искусств: Учебное пособие для студентов консерваторий*. Новосибирск: Новосиб. госуд. консерватория (академия) им. Глинки.
111. Коменский, Я. А. (1955). *Избранные педагогические сочинения*. (А. А. Красновский, Ред.) Москва.
112. Конвенція про права дитини (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року. (2014). Організація Об'єднаних Націй. Отримано з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
113. Кондратенко, Г. (2007). Естетичне світосприйняття підлітків: Сутність, особливості, розвиток. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*(22), 51–57.
114. Костерина, А. Б., & Бельтюков, А. О. (2015). Музыкальный стиль как художественная модель бытия. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*, 2(42), 140-144.
115. Костюк, А. Г. (1986). О теории музыкального восприятия. В *Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования* (стр. 7-17). Киев: Музична Україна.
116. Кравцов, Ю. (2017). *Конспект лекцій з курсу "Становлення філософського знання" для студентів, магістрів і аспірантів усіх спеціальностей*. Кам'янське: ДДТУ. Отримано з www.dstu.dp.ua/Portal/WWW/practic/7-16-k128.pdf
117. Красовська, О. О. (2013). Методичні засади реалізації інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у

- галузі мистецької освіти. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*(1), 65-70. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2013_1_13
118. Кремінь, В. Г. (2005). *Освіта і наука в Україні: Інноваційні аспекти*. Київ: Грамота.
119. Кривцун, О. А. (1992). *Эволюция художественных форм: Культурологический анализ*. Москва.
120. Крицький, В. М. (1999). *Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
121. Крицький, В. М. (2004). Педагогічні умови формування інтонаційно-драматургічного мислення студентів у процесі музично-виконавської діяльності. *Наукові записки НДУ ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, 2, 96–99.
122. Куліш, Я. О. (2019). *Фестивальна діяльність як різновид неформальної освіти студентів журналістських спеціальностей*. Отримано з Київський університет імені Бориса Грінченка: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/student_nauka/2018-2019/zhurn_roboty/03.pdf
123. Кульчицький, О. (2000). Іван Мірчук – дослідник української духовності [1974]. *Україна: Філософський спадок століть*(37–38), 53–65.
124. Курдюмов, С. П., & Князева, Е. Н. (1999). Синергетика и новые подходы к процессу обучения. В *Синергетика и учебный процесс* (стр. 8-18). Москва: Издательство РАГС.
125. Курлянд, З. Н. (2008). Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*, 8/9, 171-176.
126. Лабунець, В. (2016). Специфіка інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в інноваційному вимірі. *Професіоналізм педагога*:

127. Лабунець, В. М. (2015). Методичні орієнтири інструментальної підготовки студентів інститутів мистецтв. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*(18), 46-49.
128. Лабунець, В. М. (2016). Використання інноваційних педагогічних методик в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»*, (сс. 35-39). Херсон.
129. Леви-Брюль, Л. (1994). *Сверхъестественное в первобытном мышлении*. Москва: Педагогика Пресс.
130. Левицька, І. М. (2012). *Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
131. Левицька, І. М. (2017). Упровадження стратегій розуміння в навчально-виховний процес майбутніх учителів музики: Теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*(1), 240–248.
132. Левицька, Л. А. (2013). Зміст поняття «полікультурна освіта» в вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information"*. Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. Retrieved from <http://scaspee.com/all-materials/29>
133. Лейбниц, Г.-В. (1982). Монадологія. В *Сочинения в четырех томах* (Т. 1, стр. 413-429). Москва: Мысль.
134. Ленд'єл-Сяркевич, А. А. (2016). Модернізація вищої педагогічної освіти в умовах глобалізації освітнього простору. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*(1), 46-51. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2016_1_13

135. Леонтьев, Д. (1996). Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*, 14, 15–26.
136. Леонтьев, Д. А. (1996). От социальных ценностей к личностным: Социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 35–44. Получено из <https://istina.msu.ru/publications/article/457556/>
137. Ли Пин. (2007). *Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия : на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР*. (Автореф. дисс. канд. филос. наук), Читинский государственный университет, Чита. Получено из www.dslib.net/religio-vedenie/kulturnaja-regionalizacija-v-uslovijah-mezhkulturnogo-vzaimodejstvija-na-primere.html
138. Линенко, А. Ф. (2006). Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. *Науковий вісник ПДПУ імені КД Ушинського*(Спец. випуск), 15-21.
139. Линенко, А. Ф. (2010). Герменевтичний підхід як умова формування компетентного вчителя. В Н. Давидович, Р. Явия, & М. Довев (Ред.), *Международный Форум "Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции"* (стр. 22-23). Самария: Ариэль.
140. Лихачёв, Б. Т. (1998). *Педагогика: Курс лекций*. Москва: Юрайт.
141. Лінь Хуацінь. (2016). Сутність і компонентна структура фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал*(6), 45-51.
142. Лінь Хуацінь. (2017). *Формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Суми.
143. Липпс, Т. (2006). Эстетика. В *Эстетика, Жанр: философия* (С. Ильин, Перев.). Получено из www.e-reading.club/chapter.php/1022035/0/Lipps_-_Estetika.html
144. Лісун, Д. В. (2011). *Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.

145. Локк, Д. (1985). Опыт о человеческом разумении. В *Сочинения в 3 томах* (Т. 1, стр. 77–582; Т. 2, стр. 3–201). Москва: Мысль.
146. Лосев, А. Ф. (1991). *Философия. Мифология. Культура*. Москва: Политиздат.
147. Лотман, Ю. М. (2002). *Статьи по семиотике культуры и искусства*. (Р. Г. Григорьева, Ред.) Санкт-Петербург: Академический проект.
148. Лу Лу. (2013). Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики: Компетентнісний підхід. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 3-4, 235-240. Получено из http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2013_3-4_39
149. Лу Лу. (2013). Особенности формирования этнокультурной компетентности майбутніх учителів музики в умовах міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 7-8, 38-44. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2013_7-8_9
150. Лу Лу. (2014). *Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України та Китаю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/4875>
151. Лу Чен. (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
152. Луговий, В. І. (2014). *Європейські кваліфікаційні метарамки: Запровадження Національної рамки кваліфікацій в контексті нового Закону України «Про вищу освіту»*. МСКО-2013. Матеріали Національної команди експертів проекту ЄС "НЕО в Україні". Отримано з http://bit.do/erasmusplus_zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu
153. Лурія, А. Р. (1979). *Язык и сознание*. Москва. Получено из <https://7lafa.com/books/153939>

154. Лысенко, С. Ю. (2014). *Синтетический художественный текст как феномен интерпретации в музыкальном театре*. (Автореф. дисс. д-ра искусствоведения), Новосибирская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки, Новосибирск. Получено из www.dslib.net/muz-iskusstvo/sinteticheskij-hudozhestvennyj-tekst-kak-fenomen-interpretacii-v-muzykalnom-teatre.html
155. Лысенкова, С., Шаталов, В., & Волков, И. (1986). Педагогика сотрудничества. *Учительская газета*.
156. Лю Цяньцянь. (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
157. Люй Бувэй. (2001). *Люйши чуньцю "Весны и осени господина Люя": Памятник древнекитайской письменности 3 в до н. э.* (Г. А. Ткаченко, Перев.) Москва: Мысль.
158. Ляшенко, О. Д. (2001). *Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
159. Макаренко, А. С. (1984). *Педагогические сочинения в двух томах*. Москва: Педагогика.
160. Малиновская, О. Н. (2009). *"Философия музыки" как компонент миропонимания: На материале учений Серебряного века*. (Автореф. дисс. канд. филос. наук), Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону. Получено из www.dslib.net/religio-vedenie/filosofija-muzyki-kak-komponent-miroponimaniya-na-materiale-uchenij-serebrjanogo-veka.html
161. Малявин, В. В. (2006). Китайская эстетическая мысль. В М. Л. Титаренко (Ред.), *Духовная культура Китая: Энциклопедия: В 5 т.* (Т. I Философия, стр. 140-148). Москва: Вост. лит. Получено из www.synologia.ru/a/Эстетическая_мысль

162. Мартынов, В. Ф. (1997). *Мировая художественная культура: Учебное пособие*. Минск.
163. Марченко, В. С. (2017). *Підготовка майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей до розвитку математичного мислення учнів основної школи*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
164. Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Бєлкіна, Е. В., Калініченко, О. В., & Руденко, І. В. (2006). *Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів*. Харків: Видавництво «Ранок».
165. Медушевский, В. (1986). Художественная картина мира в музыке: К анализу понятия. В *Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения* (стр. 82-99). Ленинград.
166. Медушевский, В. А. (1988). Музыкальное произведение и его культурно-генетическая основа. В И. А. Терентьев, & Д. Г. Котляревский (Ред.), *Музыкальное произведение: Сущность, аспекты анализа: Сборник статей* (стр. 5-18). Киев: Музична Україна.
167. Медушевский, В. В. (1976). *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка.
168. Медушевский, В. В. (1993). *Интонационная форма музыки*. Санкт-Петербург: Композитор.
169. Мельников, С. А. (2018). *Введение в философию Аристотеля: 8 лекций для проекта Магистерия*. Rosebud Publishing. Получено из <https://magisteria.ru/aristotle-intro/ontologiya-aristotelya-kategorii>
170. Мережко, Ю. В. (2016). Інноваційна діяльність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, 1*, 76-79. doi:10.28925/2518-766X201617679
171. Миркес, М. М. (2004). *Гносеологические механизмы произведения искусства*. (Автореф. дисс. канд. филос. наук), Красноярский государственный университет, Красноярск. Получено из www.dslib.net/teoria-kultury/gnoseologicheskie-mehanizmy-proizvedeniya-iskusstva.html

172. Миропольська, Н. Є. (2010). Формування базових компетентностей учнів старшої школи в системі загальної інтегративної мистецької освіти: На матеріалі «Зарубіжної художньої культури», компонент – музичне мистецтво. у Г. Ю. Ніколаї (Ред.), *Мистецька освіта в Україні: Теорія і практика* (сс. 242-257). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
173. Мірчук, І. (1942). Світогляд українського народу: Спроба характеристики. у *Науковий збірник Українського університету в Празі* (Т. III). Отримано з https://chtyvo.org.ua/authors/Mirchuk_Ivan/Svitohliad_ukrainskoho_narodu_Sproba_kharakterystyky/
174. Мозгальова, Н. Г. (2013). Методологічний контекст інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. *Теорія і методика мистецької освіти*, 15(20), 30-36. Отримано з <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/1202>
175. Мозгальова, Н. Г. (2014). Виховні можливості фортепіанної музики для дітей. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*(17), 294-298.
176. Мозгальова, Н. Г. (2015). Музичні здібності, їх сутність і розвиток у процесі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. *Педагогіка вищої та середньої школи*(44), 98-104. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_19
177. Мозговая, Е. Б., Чаговец, Т. П., & Яковлева, Н. А. (Ред.). (2005). *Анализ и интерпретация произведения искусства: Учебное Пособие*. Москва: Высшая школа.
178. Москальова, Я. Ю. (2014). Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*(38), 243-249. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_38_34
179. Музыка, О. А. (2011). Бифуркации в природе и обществе: Естественнаучный и социосинергетический аспект. *Современные наукоемкие технологии*, 1, 87-91. Получено из www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26640

180. Мухина, В. С. (1999). Картина мира: Индивидуальные различия. В *Феноменология развития и бытия личности: Избранные психологические труды* (стр. 445-452). Москва.
181. Назайкинский, Е. (1972). *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка.
182. Назайкинский, Е. В. (2003). *Стиль и жанр в музыке: Учебное пособие для вузов*. Москва: ВЛАДОС.
183. Неменский, Б. М. (2012). *Педагогика искусства: Видеть, ведать и творить: Книга для учителей общеобразовательных учреждений*. Москва: Просвещение.
184. Нечай, С. П. (2015). *Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників*. (Автореф. дис. докт. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
185. Никитина, Е. Ю., & Казаева, Е. А. (2010). Партисипативный подход как методический регулятив к педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя. *Вестник ЮУрГГПУ*, 1. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/partisipativnyy-podhod-kak-metodicheskiy-regulyativ-k-pedagogicheskoy-kontseptsii-razvitiya-grazhdanskoj-pozitsii-buduschego>
186. Николко, В. Н. (1991). *Творчество как инновационный процесс: Философско-онтологический анализ*. Симферополь.
187. Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1(1), 3-17.
188. Овсянников, А. А. (2001). *Музыкаведческие тексты как материал для исследования синестезии*. Получено из Institute "Prometheus": http://synesthesia.prometheus.kai.ru/isled-sinest_r.htm
189. Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка: Навчальний посібник*. Київ: КНУКіМ.
190. Олексюк, О. М. (2014). Пролегомен про інноваційний простір мистецької освіти в класичному університеті. у О. М. Олексюк (Ред.), *Ars musicae*:

- Музично-освітологічний дискурс: Збірник наукових праць* (сс. 5-8). Київ: КУ ім. Б. Грінченка.
191. Олексюк, О. М. (2015). Ціннісно-сміслові орієнтири наукової педагогічної школи у вищій мистецькій освіті. у *Духовність особистості в системі мистецької освіти: Збірник праць наукової школи доктора педагогічних наук Олексюк О. М.* (сс. 6-16). Київ: КУ ім. Б. Грінченка.
192. Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: Сфера музичного мистецтва: Навчальний посібник*. Київ: Знання України.
193. Олексюк, О. М., Ткач, М. М., & Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: Колективна монографія*. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка.
194. Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: Избранные труды*. (Д. А. Леонтьев, Ред.) Москва: Смысл.
195. Отич, О. (2010). *Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти*. Отримано з Google Scholar: http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua/21.pdf
196. Павлик, Н. (2017). *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді: Навчальний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
197. Падалка, Г. (1995). *Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти*. Херсон: ХДПІ.
198. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України.
199. Пан На. (2013). *Методика роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
200. Панофский, Э. (1999). История искусства как гуманистическая дисциплина. В *Смысл и толкование изобразительного искусства: Статьи по истории искусства* (стр. 27). СПб: Гуманитарное агенство «Академический проект».

201. Песталоцци, И. Г. (1981). *Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах.* Москва: Изд-во "Педагогика".
202. Петровский, А. В., & Ярошевский, М. Г. (Ред.). (1990). *Психология: Словарь* (изд. 2-е, испр. и доп.). Москва: Политиздат.
203. Пехота, О. М. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник.* Київ: В-во А.С.К.
204. Пиаже, Ж. (2003). *Психология интеллекта.* (А. М. Пятигорский, Перев.) СПб: Центр гуманитарных технологий. Получено из <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3252>
205. Платонов, К. К. (1984). *Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие.* Москва: Высшая школа.
206. Полатайко, О. М. (2014). Герменевтичний аспект підготовки студентів до педагогічної практики з художньої культури. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 16(2), 142–146.*
207. Попов, В. Ю. (2013). Концепт "світогляд" в світовій та українській філософській думці. (В. М. Вашкевич, Ред.) *Гілея: Науковий вісник: Збірник наукових праць, 77(10), 165-168.*
208. Попов, В. Ю. (2014). "Weltanschauung-мировоззрение": История одного философского суеверия. *Філософія. Культура. Життя(40), 83-97.*
209. Попов, В. Ю. (2016). *Мировоззрение или миросозерцание: исторические метаморфозы.* Получено из DocPlayer.ru: <http://docplayer.ru/63275782-Mirovozzrenie-ili-mirosoczercanie-istoricheskie-metamorfozy.html>
210. Постовалова, В. И. (1988). Картина мира в жизнедеятельности человека. В *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира* (стр. 8-69). Москва: Наука.
211. Потоцька, О. В. (2012). *Стильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації.* (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Одеська державна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
212. Пригожин, И., & Стенгерс, И. (2014). *Характеристики Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой* (изд. 7-е). Едиториал УРСС.

213. Пясковський, І. Б. (2009). Музична форма як дискурс. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки*, 2, 342–353. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmpmn_2009_2_72
214. Ражников, В. Г. (1988). *Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении*. Получено из Сайт журнала "Вопросы психологии" в девятнадцатилетнем ресурсе: www.voppsy.ru/issues/1988/881/881033.htm
215. Ражников, В. Г. (1994). *Диалоги о музыкальной педагогике*. Москва: ЦАПИ.
216. Ражников, В. Г. (2007). *Краткий артэмоциональный учебный словарь*. Москва.
217. Раппопорт, С. (1973). Семиотика и язык искусства. *Музыкальное искусство и наука*(2), 17-58.
218. Реброва, Е. Е. (2012). Поликультурные реалии подготовки будущих учителей художественных дисциплин. *Материалы XII Международной научно-практической конференции "Наука в современном мире"*, (стр. 122-126). Москва.
219. Реброва, Е. Е. (1990). *Формирование мировоззренческой ориентации студентов музыкально-педагогических факультетов в условиях профессиональной подготовки*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук), Москва.
220. Реброва, Е. Е. (2012). Художественное мировоззрение в контексте ментальных процессов педагогики искусства. *Педагогика и современность: Научно-педагогический журнал*, 2, 41–49.
221. Реброва, Е. Е. (2013). *Художественно-ментальный опыт будущего учителя в реалиях поликультурного университетского образования*. Получено из Academic science – and achievements, USA: <http://acad.sciencepublish.ru/maket.pdf>
222. Реброва, Е. Е. (2014). Художественная идентификация как фактор подготовки учителей музыки и хореографии в условиях поликультурной образовательной среды. *Ars inter Culturas*, 3, 137-153.
223. Реброва, О. Є. (2009). Педагогічні умови формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий вісник*

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Отримано 3

http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/50.pdf.

224. Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: Монографія*. МОНМС України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київ.
225. Реброва, О. Є. (2014). Текто-партисипативний підхід як нова методологічна парадигма мистецької освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету. 701: Педагогіка та психологія*, 138-144.
226. Реброва, О. Є. (2016). Організаційно-методичні стратегії навчання мистецтва в освітньому просторі України. *Мистецтво і освіта*, 2(80), 2-6.
227. Реброва, О. Є. (2017). Методи стимулювання художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. *Science and Education: Academic Journal of Ushynsky University*, 4, 39-45.
228. Риккерт, Г. (1998). *Науки о природе и науки о культуре*. (А. Ф. Зотов, Ред.) Москва: Республика.
229. Розенберг, А. (2002). Освіта – джерело розвитку особистості й людського суспільства. *Наукові записки КДПУ ім. В.Винниченка. Серія: Педагогічні науки*(41), 6-8. Отримано 3
www.cuspu.edu.ua/download/nauk_zapiski/2002_vipusk_41_zamovlennya_2591.pdf
230. Романюк, І. А. (2016). "Сад божественних пісень" І. Карабиця: Українська картина світу останньої третини ХХ століття. *Мистецтвознавчі записки*(30), 52-60. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2016_30_8
231. Ростовська, Ю. О. (2016). *Формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії: Монографія*. Ніжин: НДУ ім. М. Гогол.
232. Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник*. Київ: ІЗМН.
233. Ростовський, О. Я. (2003). Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх вчителів музики у контексті реформування

- сучасної загальноосвітньої школи. *Наукові записки НДПУ: Психолого-педагогічні науки*, 2, 5-8.
234. Ростовський, О. Я. (2011). Словник емоційно-образних визначень музики. у *Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник* (сс. 571-580). Тернопіль: Навчальна книга.
235. Рубинштейн, С. Л. (1976). *Основы общей психологии: Переиздано 2000*. С.-Пб: Изд-во «Питер». Получено из <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>
236. Рубцов, В. А. (1979). Художественное произведение как модель "завершённого познания". *Вопросы философии*, 3, 110.
237. Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник*. Київ: ІЗМН.
238. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: Загальна та мистецька*. Київ: Інтерпроф.
239. Русова, С. Ф. (1996). *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта.
240. Рябуха, Н. О. (2017). *Трансформація звукового образу світу в фортепіанній культурі: Онто-сонологічний підхід*. (Дис. д-ра мистецтвознавства), Харківська державна академія культури, Харків.
241. Савченко, О. Я. (1997). *Ознаки особистісно-зорієнтованої підготовки майбутніх вчителів: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць*. Київ: КНПУ.
242. Садова, В. В. (2016). *Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти: Монографія*. Кривий Ріг: Вид-во Р. А. Козлов.
243. Салмина, Н. Г. (1988). *Знак и символ в обучении*. Москва: Изд-во МГУ.
244. Свасьян, К. А. (1989). *Иоганн Вольфганг Гете*. Москва: Мысль. Получено из www.litmir.me/bd/?b=176757
245. Святохина, Г. (Ред.). (2017). *Философия. Учебно-методический комплекс*. Уфа: Litres. Получено из [https://books.google.com.ua/books?id=WJc0DAAAQBAJ&pg=PT67&lpg=PT67&d](https://books.google.com.ua/books?id=WJc0DAAAQBAJ&pg=PT67&lpg=PT67&dq)

246. Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии: Учебное пособие*. Москва: Народное образование. Получено из http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf
247. Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: Напрями та проблеми: Підручник*. Полтава: Довкілля-К.
248. Семез, А. (2002). Особливості формування світогляду учнівської молоді. *Наукові записки РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. Серія: Педагогічні науки*(41), 9-12. Отримано з www.cuspu.edu.ua/download/nauk_zapiski/2002_vipusk_41_zamovlennya_2591.pdf
249. Семенова, А. В., Курлянд, З. Н., & Хмельюк, Р. І. (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.
250. Сисоєва, С. О. (1996). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*. Київ: Поліграф книга.
251. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Київ.
252. Сі Даофен. (2015). *Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Отримано з https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Daofen.pdf
253. Скребков, С. С. (1973). *Художественные принципы музыкальных стилей*. Москва: Изд-во "Музыка".
254. Слостенин, В. А., & Мищенко, Л. И. (1995). *Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя*. Москва: Просвещение.
255. Слостёнин, В. А., & Перевалов, С. Г. (2005). Педагогическая деятельность как творческий процесс. *Педагогическое образование и наука*, 1, 3–13.
256. *Словник із соціальної роботи*. (2007). Отримано з Словопедія: <http://slovopectia.org.ua/98/53407/1036974.html>
257. Смирнов, С. Д. (1981). Мир образов и образ мира. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 3, 15–29.

258. Смікал, В. О. (2002). *Формування світоглядної культури майбутнього вчителя мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Інститут педагогіки і психології АПН України, Київ.
259. Сохор, А. Н. (1965). Стиль, метод, направление: К определению понятий. *Вопросы теории и эстетики музыки*(4), 3-15.
260. Сохор, А. Н. (1991). Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. *Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика*, 1(Ч. 2).
261. Степанова, Л. В. (2016). Методологічні основи дослідження герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики і хореографії. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Збірник наукових праць*, 2, 32–42.
262. Степанова, Л. В. (2018). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
263. Сулаєва, Н. В. (2013). Неформальна мистецька освіта студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 7(33), 394-405.
264. Сунь Пенфей. (2016). Педагогический потенциал художественной символики в музыкальном искусстве эпохи барокко: На примере творчества И. С. Баха. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, 3, 146-151.
265. Суханцева, В. К. (2000). *Музыка как мир человека: От идеи вселенной к философии музыки*. Київ: Факт.
266. Сухомлинский В. А. *Избранные педагогические сочинения: В трех томах* (Т. I). (1979). Педагогика.
267. Сыма Цянь. (1986). Люй шу: Трактат о музыкальных звуках и трубах. В *Исторические записки: «Ши цзы»* (Т. IV, стр. 106). Москва: Наука.
268. Табачник, Д. В., & Кремень, В. Г. (Ред.). (2003). *Національний освітній глосарій: Вища освіта*. Київ: Центр навчальної літератури.

269. Тарапата-Більченко, Л. Г. (2004). *Філософія музики: Навчальний посібник для студентів та магістрантів факультету мистецтв*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка.
270. Теплов, Б. М. (2012). *Избранные труды* (Т. II). (Н. С. Лейтес, & И. В. Равич-Щербо, Ред.) Москва: Педагогика.
271. Титова, Н. М. (2018). Використання партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання. *World Science*, 1(7(35)), 38-44. doi:10.31435/rsglobal_ws/12072018/6044
272. Титова, Н. М. (2019). *Теоретичні і методичні засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання*. (Дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
273. Туровський, К. (2004). Антропологічні виміри киеворуської думки. у *Давньоруські любомудри* (сс. 162–188). Київ: Видавничий дім «KM Academia».
274. Турчин, Т. М. (2014). Інновації в сучасній початковій загальній музичній освіті. (О. П. Щолокова, Ред.) *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: Збірник наукових праць*, 16(21 (Ч. 2)), 171-175.
275. Тэн, И. (1874). *Чтения об искусстве*. Москва.
276. У Іфан. (2011). Застосування спецкурсу "Основи полікультурної компетентності майбутнього вчителя музики" в процесі фахового навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 11-12, 234-240. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2011_11-12_38
277. У Іфан. (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
278. У Сюань. (2018). Методологічні основи застосування технології партисипації у вокально-педагогічному процесі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*(2), 168-176. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprov_2018_2_19
279. Узнадзе, Д. Н. (2001). *Психология установки*. СПб: Питер.

280. Ушинський, К. Д. (1974). *Избранные педагогические сочинения: В двух томах*. Москва: Педагогика.
281. Февр, Л. (1991). *Бои за историю*. Москва: Наука.
282. Федченко, О. Д. (2010). Застосування партисипаційних методів проектування у навчальному процесі. *Сучасні проблеми архітектури та містобудування*(25), 439-440.
283. Фихте, И. Г. (1993). *Основа общего наукоучения: Сочинения в двух томах* (Т. I). СПб.
284. Фуллан Майкл. (2000). *Сили змін: Вимірювання глибини освітніх реформ*. Львів: Літопис.
285. Хайдеггер, М. (2003). *Бытие и время*. (В. В. Бибихина, Перев.) Харьков: Издательство "Фолио".
286. Хайрулліна, Ю. О. (2011). *Світоглядна культура особистості: Структурнофункціональний аналіз: Монографія*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
287. Хакен, Г., & Хакен-Крелль, М. (2002). *Тайны восприятия*. (А. Р. Логунов, Перев.) Москва: Институт компьютерных исследований. Получено из www.samomudr.ru/d/Xaken%20G.%20_Tajny%20vospriyatija.pdf
288. Хань Ле. (2019). *Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва за стильовим підходом*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
289. Харламов, И. Ф. (1999). *Педагогика*. Москва: Гардарики.
290. Хилько, С. О. (2014). Фасилітативний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції "Психологічно-педагогічне забезпечення модернізації післядипломної педагогічної освіти в умовах змін"*. Київ. Отримано з <http://umo.efu.ua//Sekciyf3.pdf>

291. Хуан Чжулін. (2009). *Шляхи розвитку дитячої фортепіанної музики в Китаї*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського, Харків.
292. Хьелл, Л., & Зиглер, Д. (1997). *Теория личности: Основные положения, исследования и применения*. Санкт-Петербург: Питер Пресс.
293. Целковников, Б. (1998). *Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта: Поиск их смысла в диалоге с наукой, искусством и самим собой*. Москва.
294. Цзяо Їн. (2015). Полікультурний підхід у розумінні та застосуванні естетичних категорій у музично-педагогічному процесі. *Матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*, (сс. 169-170). Одеса.
295. Цзяо Їн. (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14573>
296. Чжан Їфу. (2016). Методика формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки. *Молодь і ринок*, 5, 164-169.
297. Чижевський, Д. (1992). *Нариси з історії філософії на Україні*. Київ: Вид-во "Орій" при УКСП "Кобза".
298. Шевнюк, О. А. (2003). Культурологічна освіта майбутнього вчителя: Теорія і практика. *Мистецтво та освіта*, 1, 2-7.
299. Шеллинг, Ф. В. (1987). *Введение к наброску системы натурфилософии или: О понятии умозрительной физики и о внутренней организации системы этой науки* (Т. II). Москва: Мысль.
300. Ши Цзюнь-бо. (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис.

- канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
301. Шиллер, Ф. (1957). *Собрание сочинений: В шести томах*. Москва.
302. Шинкарук, В. (2009). Світогляд і філософія. у Л. В. Губерський (Ред.), *Філософія: Хрестоматія: Від витоків до сьогодення: Навчальний посібник* (сс. 163–173). Київ: Знання.
303. Шинкарук, В. І. (Ред.). (1986). *Філософський енциклопедичний словник* (2-е вид.). Київ.
304. Шинкарук, В. І. (2004). *Вибрані твори: У 3-х томах* (Т. III Ч. 1). Київ: Український центр духовної культури.
305. Шип, С. В. (1998). *Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник*. Київ: Заповіт. Отримано з <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/4354>
306. Шип, С. В. (2001). Музыкальный знак в типологическом аспекте. *Київське музикознавство: Текст музичного твору: Практика і теорія: Зб. статей*, 47–57.
307. Шип, С. В. (2004). О семиотических основаниях музыкальнопедагогической герменевтики. *Наука і освіта: Науковопрактичний журнал Південного наукового центру АПН України*, 4–5, 210–214.
308. Шип, С. В. (2008). *Теория художественных стилей: Учебное пособие*. Одесса: Науковець.
309. Шлейермахер, Ф. (2004). *Герменевтика*. (Н. О. Гучинская, Ред., & А. Л. Волький, Перев.) Санкт-Петербург: Европейский дом.
310. Шлемкевич, М. (1954). *Загублена українська людина*. Нью-Йорк.
311. Шпенглер, О. (1923). Символика картины мира и проблема пространства. В *Закат Европы* (Н. Ф. Гарелин, Перев., Т. I "Образ и действительность", стр. 163–186). Москва-Петроград: Изд-во Л. Д. Френкеля.
312. Штомпель, Г. О. (2012). Підготовка кадрів дослідницької кваліфікації у світі. у В. І. Саюк, & Є. Р. Чернишов (Ред.), *Основи наукових досліджень: Навчальний підручник* (сс. 8–20). Київ: Педагогічна думка.

313. Щедровицкий, Г. П. (1995). *Избранные труды*. Москва: Издательство "Искусство, Культура, Политика".
314. Щербініна, О. М. (2015). Виховний потенціал української фортепіанної музики. *Матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 179–181). Одеса.
315. Щербініна, О. М. (2016). Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти: Сучасний стан та перспективи модернізації. *Актуальні питання мистецької педагогіки*(5), 124-128.
316. Щолокова, О. П. (1996). Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ.
317. Щолокова, О. П. (2007). *Методика викладання світової художньої культури: Підручник для студентів педагогічних університетів*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
318. Щолокова, О. П. (2009). Філософські засади мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*, 7(12), 9–13.
319. Щолокова, О. П. (2014). Концептуальні засади сучасної мистецькопедагогічної освіти в Україні. у О. М. Полатайко (Ред.), *Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики: Наукова школа О. П. Щолокової: Колективна монографія*. Дніпропетровськ: Адверта.
320. Якобсон, П. М. (1964). *Психология художественного восприятия*. Москва: Искусство.
321. Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
322. Allport, G. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 1-13). New York: Wiley. Retrieved from <https://bit.ly/3kRvcAm>

323. Andersen, P. A. (2011). The Basis of Cultural Differences in Nonverbal Communication. In L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel, *Intercultural Communication: A Reader* (13 ed., pp. 293-312). Wadsworth, Cengage Learning.
324. Bachmann, M.-L. (1993). *Dalcroze Today: An Education Through and Into Music*. (R. Stewart, Ed., & D. Parlett, Trans.) Clarendon Press. Retrieved from https://books.google.com.ua/books?id=u4xKE9HPVI0C&hl=ru&source=gbs_slider_cls_metadata_9_mylibrary
325. Backer, G. C. (1994). *Planning and Organizing for Multicultural Instruction*. Addison–Wesley Publishing company.
326. Banks, J. (1981). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
327. Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston.
328. Bilova, N., Novska, O., & Volkova, Y. (2020). Implementation of the Synergetic Potential of Artistic Communication as an Innovative Strategy of Art Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 133-146. doi:10.7596/taksad.v9i2.2678
329. Bresler, L. (1995). Ethnography, Phenomenology And Action Research In Music Education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6, 4-17. Retrieved from www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur7130/qualitative/5_Qual_Ethnog_Phenon_Bresler.pdf
330. Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (n.d.). Creative learning and innovative teaching. *Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. doi:DOI:10.2791/52913
331. Cardillo, K. F. (2008). *Rereading the Language of Music: Toward a Reconciliation of Expressive Theory and Semiotic Analysis of Music with Implications for Performance*. (PhD thesis), Florida State University, Tallahassee. Retrieved from http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-4211

332. Choksy, L. (1999). *The Kodály Method I: Comprehensive Music Education* (3 ed.). Prentice Hall. Retrieved from https://books.google.com.ua/books/about/The_Kod%C3%A1ly_Method_I.html?id=CG0YAQAIAAJ&redir_esc=y
333. Cook, N., & Dibben, N. (2001). Musicological approach to emotion. In P. Juslin, & J. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 45-70). Oxford, UK: Oxford University Press. Retrieved from www.researchgate.net/publication/209436015_Musicological_approaches_to_emotion/stats
334. Dilthey, W. (1976). *Selected Writings*. London: Cambridge University Press.
335. Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and Method*. New York.
336. Goethe, J. W. (1817-1824). *Zur Morphologie* (Bde. I, II). Stuttgart - Tübingen.
337. Goethe, J. W. (1982). *Naturwissenschaftliche Schriften. Mit Einleitungen und Erläuterungen im Text hrsg. von Rudolf Steiner*. Schweiz: Dornach.
338. Gorski, P. C. (2010). *The Challenge of Defining "Multicultural Education"*. Retrieved from Equity Literacy Institute and EdChange project: www.edchange.org/multicultural/initial.html
339. Hart, R. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, inness 92/6. Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/ucf/inness/inness92-6.html>
340. Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. (J. Macquarrie, & E. Robinson, Trans.) Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd. Retrieved from <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
341. Helve, H. (2015). A longitudinal perspective on worldviews, values and identities. *Journal of Religious Education*, 63, 95–115. doi:10.1007/s40839-016-0021-5
342. Hufford, D. J. (1982). Traditions of disbelief. *New York Folklore*, 8(3-4).
343. Jaspers, K. (1925). *Psychologie der Weltanschauungen* (3 Ausg.). Berlin.

344. Jiao Ying. (2015). Music performance aesthetics in the context of future music teacher piano training. *Science and education South Ukrainian national pedagogical university named after K.D.Ushyncky*, 8(CXXXVII), 186-190.
345. Karlsen, S., & Westerlund, H. (2015). Music Teachers' Repertoire Choices and the Quest for Solidarity. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 372-387). Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.24
346. Kozyr, A., Labunets, V., Pankiv, L., Liming, W., & Geyang, Z. H. (2020). Methodological aspects of modernization of professional training of future music teachers. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 25(2), 370-377. Retrieved from <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32135>
347. Le Goff, J. (1985). Mentalities: A history of ambiguities. In J. Le Goff, *Constructing the past: Essays in historical methodology* (P. Nora, Trans., pp. 166-167). New York: Cambridge University Press.
348. Lovat, T., & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16. doi:10.1080/03057240701803643
349. Luchtenberg, S. (2005). Multicultural Education: Challenges and Responses. *JSSE*, 4(1), 31-55.
350. Lundy, L. (2007). Lundy's model. In P. Cuevas-Parra, *Children and Young People's Participation: An Essential Approach for Ending Violence against Children*. World Vision. Retrieved from www.wvi.org/sites/default/files/WV-Children-and-Young-People-Participation-%20essential%20component%202017-09-11.pdf
351. Malm, W. P. (2019). Aesthetic principles and extramusical associations. In *Chinese music*. Retrieved from Encyclopædia Britannica: www.britannica.com/art/Chinese-music#ref283370
352. Malm, W. P. (2019). *Chinese music*. Retrieved from Encyclopædia Britannica: www.britannica.com/art/Chinese-music

353. Malm, W. P. (2019). Extramusical associations of pitches within the tonal system. In *Chinese music*. Retrieved from Encyclopædia Britannica: www.britannica.com/art/Chinese-music/Tonal-system-and-its-theoretical-rationalization#ref283374
354. Malm, W. P. (2019). Tonal system and its theoretical rationalization. In *Chinese music*. Retrieved from Encyclopædia Britannica: www.britannica.com/art/Chinese-music/Tonal-system-and-its-theoretical-rationalization
355. Mandrou, R. (1974). *La France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris.
356. Margolis, J. (1989). Reinterpreting Interpretation. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 47(3), 237-251. doi:10.2307/431004
357. McKenzie, M., Williams, K., Weed, A., & Carroll, T. (2003). Values, transcendence, and teaching: A symposium. *The Journal of General Education*, 52(1), 1-26. Retrieved from www.jstor.org/stable/27797938
358. McRae, S. W. (1982). The Orff Connection ...reaching the special child. *Music Educators Journal*, 68(8), 32-34. doi:10.2307/3395960
359. Meleshkina, E. A., Scherbakova, A. I., Korsakova, I. A., Slavina, E. V., & Kazakova, I. S. (2016). Methodology of artistic identification on the path of the comprehension of composer's works in a piano class. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1701-1710. doi:10.12973/ijese.2016.547a
360. Needham, J. (1954). *Science and Civilisation in China*. Cambridge University Press.
361. Niemensivu, O. (2018). *Music Competitions within the Internationalization of an Arts University: Case Study of International Maj Lind Piano Competition*. (Master's Thesis), Sibelius Academy University of the Arts Helsinki. Retrieved from <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018050923819>
362. Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Linden, D. v., & Born, M. P. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222-233. Retrieved from www.elsevier.com/locate/paid

363. Piaget, J. (2010). *The Psychology of Intelligence* (London: Routledge and Kegan Paul, 1951). (А. М. Пятигорский, Перекл.) Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. Отримано з <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3252>
364. Pontara, T. (2015). Interpretation, Imputation, Plausibility: Towards a Theoretical Model for Musical Hermeneutics. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 46(1), 3-41. Retrieved from www.researchgate.net/publication/283433887
365. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (second ed.). New York: Macmillan. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/f558/69af584fe0231fa349b4ca1fa4906e7c887f.pdf>
366. Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2012). The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(1), 1-16.
367. Satoshi Ishii, Klopff, D., & Cooke, P. (2011). Worldview in Intercultural Communication: A Religio-Cosmological Approach. In L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader* (13th ed., pp. 56-64). Wadsworth: Cengage Learning.
368. Schindler, I., Hosoya, G., Menninghaus, W., Beermann, U., Wagner, V., Eid, M., & Scherer, K. R. (2017). Measuring aesthetic emotions: A review of the literature and a new assessment tool. *PLoS ONE*, 12(6), e0178899. Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178899>
369. Schippers, H. (2010). Facing the music: Three personal experiences, five historical snapshots, seven conceptual shifts and twelve continua as an accessible pathway to understand different approaches to cultural diversity in music education. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 13(1), 39-44. doi:10.1093/acprof:oso/9780195379754.001.0001
370. Schleiermacher, F. D. (1969). *Hermeneutik*. Heidelberg.

371. Schmitz, M. D. (1995). *Oriental influences in the piano music of Claude Achille Debussy*. (Dissertation Doctor of Musical Arts), University of Arizona, Tucson. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10150/187118>
372. Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. doi:10.1002/chi.617
373. Sleeter, C. E. (Ed.). (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. New York: SUNY Press.
374. Storino, M., Dalmonte, R., & Baroni, M. (2007). An Investigation on the Perception of Musical Style. *Music Perception*, 24(5), 417–432. doi:10.1525/mp.2007.24.5.417
375. Sudirana, I. W. (2013). *Gamelan gong luang: ritual, time, place, music, and change in a Balinese sacred ensemble*. (PhD dissertation), University of British Columbia. doi:10.14288/1.0071979
376. Suzuki, S., & Suzuki, W. (1983). *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. Alfred Music. Retrieved from https://books.google.com.ua/books/about/Nurtured_by_Love.html?id=Qvd7Wsmb48C&redir_esc=y
377. Swartz, E. (1993). Multicultural Education: Disrupting Patters of Supremacy in School Curricula, Practices and Pedagogy. *The Journal of Negro Education*, 62(4), 493-506.
378. Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In A. Thomas, *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung* (S. 337-424). Göttingen et.al. Hogrefe.
379. Walker, R. (1984). Innovation in the music classroom: II. The Manhattanville Music Curriculum Project. *Psychology of Music*, 12(1), 25–33. doi:10.1177/0305735684121003
380. Wang Ling. (1956). *The Chiu Chang Suan Shu and the History of Chinese Mathmatics During the Han Dynasty*. (Doctoral dissertation), University of Cambridge.

381. Wang Ling, & Needham, J. (1954). Horner's method in Chinese mathematics: Its origins in the root-extraction procedures of the Han dynasty. *T'oung Pao*, 43(1), 345-401.
382. Wingstedt, J. (2005). *Narrative Music: Towards and Understanding of Musical Narrative Functions in Multimedia*. (Doctoral dissertation), Luleå University of Technology, Sweden. Retrieved from www.diva-portal.org/smash/get/diva2:990039/FULLTEXT01.pdf
383. Wong, K. Y. (2014). *Factors influencing general music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education*. (PhD thesis), University of Malaya. Retrieved from <http://studentsrepo.um.edu.my/id/eprint/4690>
384. Young Yun Kim. (2011). Globalization and Intercultural Personhood. In L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel, *Intercultural Communication: A Reader* (13 ed., pp. 83-94). Wadsworth, Cengage Learning.
385. Zahorik, J. A. (1980). Teaching Practices and Beliefs in Elementary Specialty Schools. *The Elementary School Journal*, 80(3), 144-157. Retrieved from www.jstor.org/stable/1001639
386. Zahorik, J. A. (1996). Elementary and Secondary Teachers' Reports of How They Make Learning Interesting. *The Elementary School Journal*, 96(5), 551-564. Retrieved from www.jstor.org/stable/1001639
387. Zirkel, S. (2008). The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record*, 110(6), 1147-1181.
388. 付国庆. (2008). 浅论音乐表现中的情感与形象. *电影评介*(4), 79-80. [Фу Гоцин. (2008). Про емоції та образ в музичному виконанні. Огляд фільму, (4), 79-80.].
389. 何怡文. (2018). 浅议钢琴教学中音乐情感对素养的促进与培养. *艺术科技*(6), 225-226. [Хе Йівен. (2018). Про заохочення та культивування музичних емоцій у викладанні фортепіано. Мистецтво науки і техніки, (6), 225-226].
390. 刘庆刚. (2003). 钢琴的演奏与教学——杨峻钢琴教学艺术论. 人民音乐出版社, 9, 18. [Лю Цинган. (2003). Фортепіанне виконавство та викладання: Теорія професора Янь Цзюй з методики фортепіанного навчання. Народна музика, 9, 18].

391. 刘淑萃. (2015). 钢琴演奏的音乐情感表现手段浅论. *黄河之声*(6), 67. [Лю Шуцуй. (2015). Коротка дискусія про засоби музично-емоційного вираження у фортепіанному виконанні. *Голос Жовтої річки*, (6), 67.].
392. 匡力. (2014). 钢琴教学中音乐情趣、情感和素质培养的体现. *音乐时空*, 8, 142. [Куанг Лі. (2014). Втілення музичного смаку, емоцій та якісної підготовки у викладанні фортепіано. *Час музики*, 8, 142.].
393. 廖鸿嫣. (2008). 用心聆听 用情欣赏. *老区建设*, 18, 41-42. [Ляо Хун'янь. (2008). Слухайте уважно, оцінюйте емоційно. *Будівництво старого району*, 8, 41-42.].
394. 曾少颐. (2011). 论高职院校钢琴教育的困境与出路. *佳木斯教育学院学报*, 12, 107. [Цзэн Шаои. (2012). Свідоме та несвідоме у професійному фортепіанному навчанні. *Вісник педагогічного коледжу Цзя Мусь*, 12, 107.].
395. 曾虎. (2010). 论钢琴音乐中理性与感性的结合. *北方音乐*, 10. 检索来源: <http://wuxizazhi.cnki.net/Article/DAJI201112031.html>. [Цзен Ху. (2010). Про поєднання розуму та чуттєвості у фортепіанній музиці. *Північна музика*, 10.].
396. 李朦. (2018). 音乐的情感表现. *神州*, 8, 198. [Лі Мен. (2018). Емоційне вираження музики, *Шеньчжоу*, 8, 198.].
397. 李莉. (2011). 高师钢琴教学模式多元化的思考. *大众文艺*(10), 221. [Лі Лі. (2011). Роздуми про урізноманітнення моделей навчання фортепіано в учительських коледжах. *Популярна література та мистецтво*, (10), 221.].
398. 段冰清. (2011). 音乐作品情感表现与倾“听”中的音乐美学. *大众文艺*(10), 114. [Дуань Бінцін. (2011). Емоційне вираження музичних творів та естетика музики у «слуханні». *Популярна література та мистецтво*, (10), 114.].
399. 汤亚汀. (1996). 多文化的音乐教育. *杂志 音乐艺术*, 2. [Тан Ян Тінг (1996). Мультикультурна музична освіта. *Музика і мистецтво*, 2].
400. 王璐. (2017). 关于“亚历山大技巧”运用于钢琴演奏艺术中的思考. *北方音乐*, 13(325), 66. [Ван Лу. (2017). Думки про застосування «техніки Олександра [Гібсона]» у мистецтві фортепіанного виконавства. *Північна музика*, 13(326), 66.].

401. 王璐. (2016). 钢琴演奏教学中结_感的培养路径探讨. 教学研究. [Ван Лу. (2016). Шлях до розвитку почуття в процесі навчання фортепіанному виконавству. Освітні дослідження].
402. 王璐. (2018). 探讨艺术审美特性在钢琴教育中的体现. (石红英, 编辑) 姿 I 美的寻. [Ван Лу. (2018). Вивчення втілення художньо-естетичних характеристик у фортепіанній освіті. (Ши Хунін, Ред.) Освітнє мистецтво].
403. 王璐. (2018). 钢琴教学与舞台表演. 北京: 九州出版社. [Ван Лу. (2018). Навчання гри на фортепіано та сценічне виконавство: Методичний посібник. Пекін: Kyushu Press.].
404. 王璐. (2018). 钢琴教学模式创新研究. 钢琴教学模式创新研究: 九州出版社. [Ван Лу. (2018). Інноваційні дослідження системи навчання фортепіано: Монографія. Пекін: Kyushu Press].
405. 田莉. (2010). 国内外多元文化音乐教育发展的比较研究. 教育与职业. 检索来源: www.cnki.net. [Тянь Лі. (2010). Порівняльне дослідження розвитку полікультурної музичної освіти вдома та за кордоном. Освіта та кар'єра, 21(697).]
406. 礼记 . 乐记 . (无日期). 检索来源: 中国哲学书电子化计划: <https://ctext.org/liji/yue-ji/zhs>. [Книга музики. Отримано з: Електронний китайський текстовий проект: <https://ctext.org/liji/yue-ji/zhs>]
407. 萨日娜. (2010). 钢琴演奏技术与音乐表现. 内蒙古艺术, 1. 检索来源: <http://wuxizazhi.cnki.net/Article/LMYS201001010.html>. [Сай Лін. (2010). Фортепіанна техніка і музика. Мистецтво Внутрішньої Монголії, 1.]
408. 董波. (2012). 在音乐教学中关注学生的个性发展. 成才之路, 16, 53. [Дон Бо. (2012). Розвиток особистості студентів у музичному навчанні. Шлях до успіху, 16, 53.].
409. 钱茹. (2018). 论小学音乐教育中情感体验下的兴趣培养. 北方音乐, 38(21), 38-139. [Цянь Лу. (2018). Про виховання інтересу до емоційного досвіду в початковій шкільній музичній освіті. Північна музика, 38(21), 138-139.].

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

Критерії, показники та методи оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики

<i>Компо ненти</i>	<i>Крите рії</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні методи</i>
Світоглядний	Світоглядно-інтенціональний	міра естетично-вибіркового ставлення магістрантів до навколишнього світу	<i>Анкета І. Шиндлер та співавторів (I. Schindler, et al. [368]), «Шкала естетичних емоцій» (Aesthetic Emotions Scale (AESTHEMOS))</i>
		ступінь умотивованості магістрантів на сприйняття світоглядного контексту мистецтва	<i>Модифікована методика Дж. Вінгстедта (J. Wingstedt [382]) «Дослідження розуміння наративних функцій музичного оповідання»</i>
Перцептивний	Емоційно-експресивний	міра гармонійності емоційного та раціонального сприйняття явищ	<i>Тест «Роттердамська шкала емоційного інтелекту» (Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS)) К. Пекаар та співавторів (K. Pekaar, et al. [362])</i>
		ступінь художньо-семіотичної обізнаності магістрантів у специфіці стилістичних напрямків мистецтва	<i>Тестові завдання на визначення світоглядного контексту семіосфери твору, складені на основі дослідження М. Сторіно та співавторів (M. Storino, et al. [374]),</i>

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностичні методи
Інтерпретаційний	методично-орієнтаційний	рівень орієнтації магістрантів у методах формування художньо-естетичного світосприйняття	Педагогічне тестування «Художньо-естетичний потенціал методів музичного навчання» Питальник «Самооцінка досвіду застосування методик музичного навчання», розроблений на основі дослідження Л. Бреслер (L. Bresler [329]). Експертне оцінювання.
		адекватність добору музичного та художньо-ілюстративного матеріалу	Творчі завдання "Презентації репертуарних колекцій" Експертне оцінювання
Інноваційний	Творчо-діяльнісний	Ступінь сформованості вмінь застосовувати педагогічний потенціал художніх творів у контексті світосприйняття	Експертне оцінювання із застосуванням шкали «Структура вмінь викладання музики в культурно різноманітному середовищі», розробленої на основі дослідження Х. Шипперса (H. Schippers [369])
		спроможність магістрантів до педагогічно-творчого впровадження інноваційних форм музично-освітнього процесу	Педагогічне тестування «Виявлення готовності до впровадження творчо-інноваційних форм навчання», розроблене на основі праці Р. Кача та співавторів (R. Cachia, et al. [330]).

Додаток Б

Анкета «Шкала естетичних емоцій» (Aesthetic Emotions Scale (AESTHEMOS))

Розроблена І. Шиндлер та співавторами (I. Schindler, et al. [368])

Оцініть, будь ласка, за шкалою від «0» до «5» наскільки твердження, приведені нижче відповідають відчуттям, які Ви пережили, сприймаючи та оцінюючи мистецьку форму та зміст певного твору. У вільних рядках таблиці наведіть, будь-ласка, п'ять тверджень щодо кожного взірця, які містили б ваше ставлення, думки або інший коментар.

Таблиця 2

<i>Твердження щодо відчуттів під час сприйняття творів</i>	<i>Відповідність твердження із стовпчика 1 сформованому ставленню до твору за шкалою від «0» до «5»</i>
1	2
Сприяло сповненню мене тугою	
Сприяло сповненню енергію для творчої дії	
Надихало мене	
Робило мене веселим	
змушувало відчувати себе у захваті	
змушувало відчувати себе гнітюче	
Заспокоювало мене	
Розлючувало мене	
Я вважав(ла) цей взірець піднесеним	
Змушувало мене відчувати задоволення	
Робило мене щасливим	
Зворушувало мене	
Порадувало мене	
Я вважав(ла) цей взірець ідеальним	
Почував(ла) глибоке зворушення	
Це мене схвилювало	
Сприймав(ла) це як інтелектуальний виклик	
Не усвідомлював(ла) себе	

<i>Твердження щодо відчуттів під час сприйняття творів</i>	<i>Відповідність твердження із стовпчика 1 сформованому ставленню до твору за шкалою від «0» до «5»</i>
1	2
Був(ла) вражений(а)	
Змусило мене відчувати меланхолію	
Змусило мене почувати себе некомфортно	
Відчував(ла) себе пригніченим	
Відчув(ла) раптове прозріння	
Змусило глибоко зануритися у власні думки	
Сподобалось	
Було шокуючим для мене	
Відчував(ла) відразу	
Я вважав(ла) цей вірєць красивим	
Відчув(ла) залученість	
Змусило мене відчувати ентузіазм	
Збентежило мене	
Відчував(ла) свою приниженість	
Змусило мене відчувати ностальгію	
Викликало мою цікавість	
Зробило мене агресивним	
Не сподобалось	
Відчував щось чудове	
Відчував втому	
Заряджало мене енергією	
Роздратувало мене	
Змусило мене почуватися сентиментальним	
Надихнуло мене	
Зробило мене веселим	
Здивувало мене	
Дозволило мені відчувати глибинний сенс	
Ініціювало мій інтерес	
Збентежило мене	
Я вважав(ла) це витонченим	
Справило велике враження	
Відчув(ла) зачарованість	
Відчув(ла) тремтіння	
Підбадьорило мене	

<i>Твердження щодо відчуттів під час сприйняття творів</i>	<i>Відповідність твердження із стовпчика 1 сформованому ставленню до твору за шкалою від «0» до «5»</i>
1	2
Мотивувало мене діяти	
Відчув(ла) глибоку зажуреність у цей досвід	
Мені це було приємно	
Налякало мене	
Здивувало мене	
визнав(ла) це потворним	
Мені було смішно	
Я вважав це неприємним	
Відчув(ла) розгубленість	
Відчував(ла), що час летить	
вважав(ла) це неприємним	
Відчував(ла) байдужість	
Відчув(ла) розлюченість	
Відчував(ла) зломленість	
Мені стало сумно	
Було нудно	
Мене щось непокоїло	
Відчув(ла) мрійливий настрій	
Потішило мене	
Я вважав(ла) це гармонійним	
Стимулювало мої думки	
Розслабило мене	
Захоплювало мене	

Додаток В

Тест «Роттердамська шкала емоційного інтелекту (Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS))»

розроблений К. Пекаар та співавторами ([362])

Дайте відповідь, будь ласка, на запитання, визначивши наскільки точно наведені твердження описують Вас за шкалою від одного до п'яти, де:

5 – «Дуже точно»;

4 – «Цілком точно»;

3 – «У більшості випадків»

2 – «Рідко»

1 – «Не стосується мене»

1. Я завжди знаю, що відчуваю.
2. Я усвідомлюю емоції оточуючих мене людей.
3. Я контролюю свої емоції.
4. Я можу змусити інших відчувати себе інакше.
5. Я добре можу розрізняти власні емоції.
6. Я знаю, які почуття відчувають інші.
7. Я легко можу придушити свої емоції.
8. Я можу змінити емоційний стан іншої людини.
9. Я усвідомлюю свої емоції.
10. Коли я дивлюся на інших людей, я бачу, що вони відчувають.
11. Я не дозволяю емоціям брати верх.
12. Я можу посилювати або стримувати емоції інших.
13. Я розумію, чому я відчуваю те, що відчуваю.
14. Я можу співчувати оточуючим мене людям.
15. Я проявляю свої емоції тільки тоді, коли це доречно.

16. Я сильно впливаю на те, що відчують інші.
17. Я знаю, які емоції відчуваю.
18. Я розумію, чому інші люди відчують те ж, що і вони.
19. Навіть коли я злий, я можу зберігати спокій.
20. Я знаю, що робити, щоб поліпшити настрій людей.
21. В основному я можу точно пояснити, що відчуваю.
22. Я добре можу розрізнати емоції інших людей.
23. Якщо я захочу можу здаватися байдужим.
24. Я знаю, як впливати на людей.
25. Я можу точно визначити, чіпають мене події емоційно, або ні.
26. Я добре розумію, наскільки події зачіпають інших емоційно.
27. При необхідності я коригую свої емоції.
28. Я вмію заспокоювати інших.

Таблиця 3

Таблиця підрахунків результатів тестування
«Роттердамська шкала емоційного інтелекту»

F ¹		F ²		F ³		F ⁴	
№ запитання	кіль-сть балів	№ запитання	кіль-сть балів	№ запитання	кіль-сть балів	№ запитання	кіль-сть балів
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
∑ балів за F ¹		∑ балів за F ²		∑ балів за F ³		∑ балів за F ⁴	

Додаток Д

Тестові завдання на визначення світоглядного контексту семіосфери твору

розроблено на основі дослідження М. Сторіно та співавторів (М. Storino, et al.

[374])

Таблиця 4

Прослухайте, будь ласка, твори та визначте, для кожного, особливості:	твір А	твір В	твір С
– <i>макроформи</i>			
– <i>динамічної побудови</i>			
– <i>інтонаційної структури</i>			
– <i>артикуляції</i>			
– <i>метроритмічної побудови</i>			
– <i>гармонійної побудови</i>			
– <i>ієрархічних стосунків між партіями/голосами</i>			
Визначить жанрово-стильову приналежність твору			
Наведіть від п'яти музичних термінів, характерних для даного стилю			
Наведіть контекстно зумовлений опис, який, за вашими особистими асоціаціями, характеризує даний твір як взірець певної культурної часпросторової локації			

Додаток Е

Педагогічне тестування

«Художньо-естетичний потенціал методів музичного навчання»

Проаналізуйте, будь ласка, наведені **характеристики** та визначіть, якої саме методики музичного навчання* вони стосуються

**Примітка: більшість методик, охарактеризованих у тесті, названі на честь їх засновників.*

Концептуальна основа:

- спрямування музичного навчання на усвідомлення особистістю простору, часу, кольорів, ліній, структур, форм, емоцій, настроїв, людських стосунків тощо
_____;
- залучення усіх (а не тільки музично обдарованих) до музичної творчості та створення позитивного середовища, сповненого спілкуванням з музичним мистецтвом, яке забезпечує виховання покоління моральних, духовно багатих людей – людей з «благородними серцями»
_____;
- формування розуміння глибокого значення музики як культурного відображення дійсності
_____;
- отримання художньо-комунікативного досвіду шляхом фізичного осягнення музики через активізацію різномодальних почуттів
_____;

Психологічні та фізіологічні чинники на які спирається методика:

- здатність дітей легко засвоювати інформацію на слух, яка зумовлює їх неймовірні здібності щодо засвоєння мов, у тому числі, й музичної
_____;

- задоволення від сумісної творчості та командної згуртованості
_____;
- уявлення та переживання (аудіальні, кінестетичні, візуальні, емоційні), які мотивують до музичної діяльності (співів, виконання інструментальних творів тощо)
_____;
- художньо-естетична чутливість учнів/студентів до музичного мистецтва та їх вмотивованість реалізовувати свій творчий потенціал
_____;
- синхронізація модальностей сприйняття, зокрема, кінестетичних реакцій із аудіальними, когнітивними та художньо-емоційними
_____;

Концепція засвоєння інформації:

- засвоєння музичної інформації через дії та рухи
_____;
- основними передумовами успіху в заняттях музичною творчістю вважається слухове сприйняття та слухова пам'ять
_____;
- «навчатися через творчість» – у межах даної методичної системи найкращим засобом осягнення, розуміння, запам'ятовування музики вважається створення (композиція, імпровізація тощо) такої музики, яка гармонійно втілює риси сучасного життя та актуального простору, в якому формується особистість
_____;
- опора на різноманітні відчуття і, особливо, на функціонування кінестетичної модальності сприйняття для забезпечення осягнення метроритмічної структури, форми та виразності музики
_____;

Тип управління:

- учитель мотивує учнів радістю спілкування із музикою та запобігає створенню ситуацій оцінювання, навіть сольних виконавських виступів
_____;
- учитель здійснює фасилітаційну підтримку; його функція полягає не в оцінюванні учня, а в адаптації та оптимізації навчальної програми з огляду на освітні потреби та особливості учнів
_____;
- учитель виконує роль організатора творчого процесу, пропонує концепції, ігрові сюжети, використовує власні виконавсько-імпровізаційні уміння
_____;
- учитель створює індивідуальну програму навчання на основі концепцій методики з огляду на індивідуальні особливості учня
_____;
- учитель забезпечує аудіосприйняття учнями якомога більшої кількості музичного матеріалу, мотивує до музичної творчості (добору на слух, імпровізації); працює за чітко визначеною (спеціально розробленою у межах методики) репертуарною програмою
_____.

Організаційні форми:

- створення освітнього середовища, яке нагадує ігровий простір
_____;
- поєднання різних форм навчально-творчої діяльності, як-от: співів та прослуховування музики із рухами (крокуванням, бігом, ударами в долоні тощо)
_____;
- створення позитивного середовища для музичного розвитку, часте відвідування музичних вистав, концертів, прослуховування записів виконання музичних творів визнаними музикантами, власна участь у концертах; у навчально-виконавській діяльності учнів пріоритет ансамблевим формам

-
- проєктна робота в малих групах за фасилітаційної підтримки вчителя, організація музичного навчання як комплексного синергійного процесу, у межах якого студенти слухають, аналізують, виконують, презентують, створюють музичні твори

-
- організація занять в ігровій формі, створення музично-перформативних постанов, заснованих на активізації усіх модальностей сприйняття (особливо кінестетичної) задля ілюстрування метроритмічних, динамічних, інтонаційних тощо ознак музичних паттернів та передачі емоційної виразності музики

Особливості методичного й дидактичного супроводу:

- превалювання методів, заснованих на слуховому аналізі музики, який передуює вивченню теорії та роботі із нотацією; під час навчання замість технічних вправ використовуються мелодійні пісні (в основному, фольклорні), які легко запам'ятовуються; поступово, у міру розвитку фахових навичок, використовується більш складний музичний матеріал, зокрема, й твори видатних композиторів

-
- застосування методів, заснованих на сумісній творчості учнів, учителів та батьків

-
- використання ритмічно-вербальних (складів) та мануальних (знаків із застосуванням рук) позначень нот у процесі вивчення музичної грамоти; система тонального сольфеджіо (сольфеджіо з "рухливим до"); вивчення пентатонічних ладів на початковому етапі навчання як більш простих та природно зрозумілих для дітей

- навчання із застосуванням проблемних, проектних методів, які передбачають творчу роботу в групах над комплексним вирішенням певної художньо-творчого завдання; пріоритетність методів, заснованих на імпровізації та композиції у заданих межах певних художніх стилів та культурологічних періодів

_____;

- превалювання методів, заснованих на розкритті метроритмічної та інтонаційної структури музичного тексту, створення та використання різноманітних вербальних та кінестетичних словників, ігрові методи, зокрема, музичні оповідання, у яких розкриваються жанрові особливості музики через дії та рухи персонажів

_____.

Специфіка адаптації методики з огляду на вікові особливості:

- складні виконавські завдання розкладаються на прості елементи та вводяться поступово до репертуару учнів; задля мотивації до музичних занять вітається композиція учнями простих мелодій

_____;

- спіральний навчальний план, розрахований на поступове (зумовлене дорослішанням та збагаченням навчального досвіду учнів) введення нової інформації та ускладнення завдань на кожному етапі вирішення певної художньо-естетичної (стилістичної, культурологічної тощо) проблеми

_____;

- розкладання музично-художніх завдань на прості елементи та поступова побудова з таких елементів цілісного синкретичного (музично-хореографічного) виступу

_____;

- методи добираються у чіткій відповідності до віку, що виражається в інтеграції на перших етапах навчання ігрових моментів, застосуванні кінестетичних

символів та поступового ускладнення музичної діяльності співами, виконанням музичних творів, вивченням музичної теорії тощо

_____;

- оскільки ця методика спирається на кінестетичне вираження музики, на перших етапах навчання учні засвоюють прості рухи, запропоновані вчителем, але, у міру дорослішання, розвивають здатність до хореографічної імпровізації, спрямованої на втілення музичної виразності

_____.

Незалежно від того, чи вдалося Вам точно визначити, ознаки яких саме методик музичного навчання наведено в даному тесті, перелічите, будь ласка, якості та компетентності особистості, формуванню яких, на Вашу думку, може сприяти застосування в музично-освітньому процесі методик із вищенаведеними характеристиками

_____;

розроблено автором

Додаток Ж

Питальник

«Самооцінка досвіду застосування методик музичного навчання»

розроблений на основі дослідження Л. Бреслер ([329])

Відповісте, будь ласка на запитання та аргументуйте кожную відповідь міркуваннями (протяжністю у декілька речень).

1. Чи маєте Ви досвід застосування в процесі педагогічної практики методик музичного навчання, спрямованих на формування художньо-естетичного світосприйняття особистості, таких як методики К. Орфа, Е. Жак-Далькроза, Ш. Сузукі, З.Кодая, інші. Якщо це так, уточніть, будь ласка, які саме методики застосовували, наскільки тривалим та системним був Ваш досвід роботи з ними.
2. Чи Ви вважаєте, що досвід застосування означених методик сприяв підвищенню Вашого професійно-фахового рівню.
3. Методики формування світосприйняття особистості в процесі музичного навчання засновані на усвідомленні екзистенціональної природи музики та її феноменальної здатності втілювати культурні та особистісні світоглядні диспозиції, інтегруючись з усіма аспектами життя індивіда. Чи погоджуєтеся Ви з цим твердженням? Якщо це так, поміркуйте над доцільністю розкриття екзистенціональної природи музики в музично-освітньому процесі.
4. Наведіть приклад методики музичного навчання, застосування якої в процесі вашої педагогічної практики забезпечило формування певних цінностей та ставлень школярів, які можуть вплинути на їх поведінку та сприйняття явищ культури, соціуму, буття.
5. Чи застосовували Ви у своїй практично-педагогічній діяльності методики формування особистісного світосприйняття, викладання яких сприяло підвищенню вашого професійно-фахового рівню? Якщо це так, розповісте, будь

ласка, які це були методики та розкрийте які компетентності розвинулися у Вас завдяки роботі з ними.

6. Наведіть приклад застосування у Вашій педагогічній практиці прийому розкладання музично-аналітичного або музично-виконавського завдання на прості елементи та розподілення роботи над його виконанням на певні періоди, визначені з огляду на вікові, психологічні, компетентнісні тощо особливості учнів.
7. Які прийоми позитивного підкріплення прагнення учнів досягнути глибинний світоглядний сенс музики Ви найчастіше застосовуєте у своїй педагогічній практиці?
8. Яким ігровим формам музичного навчання Ви віддаєте перевагу у своїй педагогічній практиці? Поясніть свій вибір.
9. Які методи, спрямовані на створення позитивної творчої атмосфери в музично-освітньому процесі, Ви застосовували у своїй практично-педагогічній діяльності?
10. Опишіть, будь ласка, власний педагогічний стиль. На які ідеї Ви спираєтеся під час здійснення педагогічної діяльності, з якими найтипівішими проблемами стикаєтеся та які стратегії застосовуєте задля їх вирішення?
11. Якими ціннісними переконаннями зумовлене формування певних ознак Вашого педагогічного стилю?

Додаток И

Педагогічне тестування

«Виявлення готовності до впровадження творчо-інноваційних форм навчання»

розроблено на основі праці Р. Кача та співавторів (R. Cachia, et al. [330])

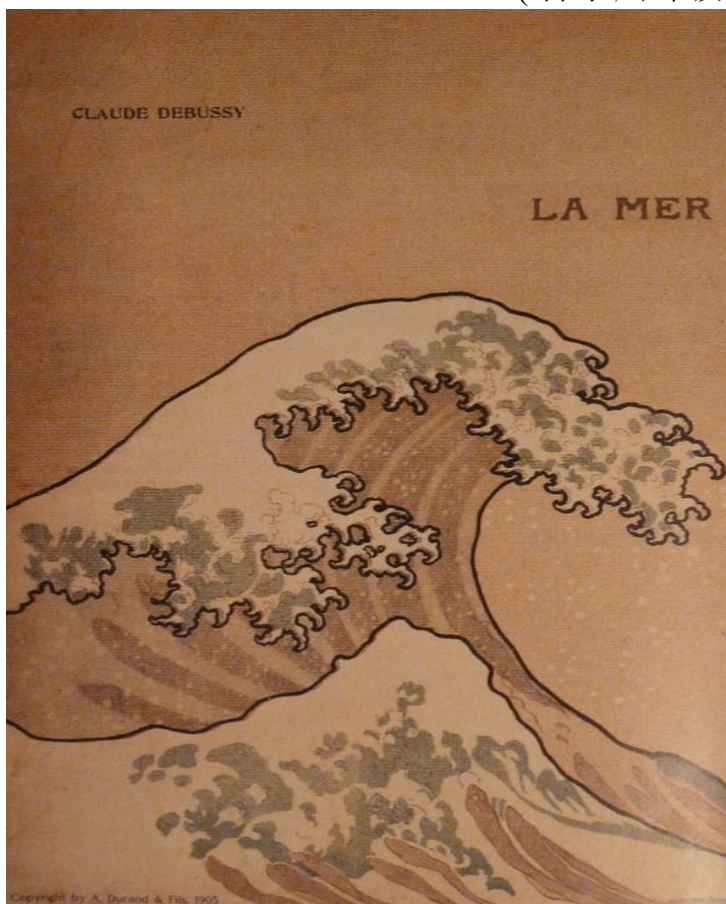
Залиште, будь ласка, відповіді на низку відкритих запитань.

1. Яку діяльність студентів у музично-освітньому процесі Ви вважаєте творчою?
2. З якими інноваційними методами навчання, ефективними щодо формування світосприйняття особистості, Ви ознайомилися під час отримання освіти у ЗВО? Опишіть їх, будь ласка.
3. Які ігрові методи та форми, на вашу думку, доцільно застосовувати у музично-освітньому процесі, як вони впливають на розвиток творчого потенціалу та формування світосприйняття особистості?
4. Чи вважаєте Ви інноваційні методи навчання більш ефективними щодо розвитку творчого потенціалу студентів? Аргументуйте, будь ласка, відповідь міркуваннями та прикладами.
5. Які інноваційні методи навчання, що передбачають залучення студентів до творчої діяльності, Ви застосовували під час асистентської практики? Як ці методи сприяють формуванню світосприйняття особистості?
6. Які інноваційні методи оцінювання рівня знань студентів Ви вважаєте доцільним застосовувати в музично-освітньому процесі. Надайте, будь ласка, їх короткий опис, та обґрунтуйте вибір.
7. Поміркуйте, будь ласка, як творча діяльність студентів у музично-освітньому процесі впливає на формування світосприйняття особистості.
8. Перелічіть та коротко опишіть, будь ласка, методи, засновані на застосуванні інформаційно-комунікативних технологій, які є спрямованими на формування світогляду особистості в музично-освітньому процесі.
9. Чи доводилося Вам застосовувати інформаційно-комунікативні технології під час власної педагогічної практики, опишіть цей досвід та поміркуйте, яких цілей дозволяє досягти використання таких технологій у музично-освітньому процесі.

Додаток К



Кацусіка Хокусай
«Велика хвиля біля Канагави» (神奈川沖波裏 1829—1832 pp.)



Зображення обкладинки
партитури поеми «Море» (La Mer)
для симфонічного оркестру
К. Дебюссі
(видання 1905 р.)

Додаток Л

«Інтеркультурний світоглядний путівник»

розроблений на основі дослідження Сатоші Іші та співавторів

(Satoshi Ishii, et al. [367])

Задля відтворення аналізу музичного твору як процесу пізнання світоглядів інших культур скористайтеся даним путівником. Здійсніть стилістичний аналіз твору та визначте, як у його контексті втілено ставлення до:

- ✓ власного я (або іншої значущої персони);
- ✓ інших значущих персон, з якими відбувається взаємодія;
- ✓ інших людей (неідентифікованих);
- ✓ відмінностей між чоловіками і жінками;
- ✓ відмінностей між «ми» (наші люди) і «вони» (інші люди);
- ✓ відмінностей між людьми;
- ✓ невидимих істот та сил, езотеричних, метафізичних законів і принципів;
- ✓ тварин;
- ✓ концепції людської природи;
- ✓ простору;
- ✓ часу;
- ✓ феноменів народження і смерті [367, 58].

Дізнайтеся історію творення та, актуалізуючи інформацію щодо культурологічної епохи, історичного періоду, суспільних умов тощо, визначте, як даний твір висвітлює характерні для даного періоду та суспільства диспозиції щодо:

- ✓ взаємин між людиною, природою і суспільством;
- ✓ доцільності налагодження конкурентного або кооперативного характеру соціальної взаємодії;
- ✓ доречності використання певних традицій і форм висловлення людьми своїх переконань;
- ✓ світобудови та походження людей;

- ✓ стосунків між людьми і вищою істотою;
- ✓ необхідності досягнення людьми певного рівню духовності та практикування відповідних традицій (ритуалів, церемоній, молитов тощо) [367, 58].

Визначте у глобальному сенсі приналежність твору до західної або східної художньо-мистецької традиції. Проведіть його порівняльний аналіз із твором іншої етнічної традиції, описуючи етнічно-культурні контексти. Під час аналізу спробуйте встановити концептуальну обумовленість художньої мови відмінностями світоглядних диспозицій, зокрема, ураховуючи такі культурні відмінності:

- ✓ східний світогляд, на відміну від західного, відрізняється схильністю до містицизму, як от, наприклад, наявністю вірувань, що «мертві впливають на живих» тощо;
- ✓ автентичний східний світогляд (характерний для давнини, але такий що зберігся серед деяких етносів) передбачає прагнення гармонійного співіснування людини та природи, дбайливого та поважного ставлення до довкілля, у той час, як західна традиція відрізняється споживацьким ставленням до природи;
- ✓ на Сході життєвий цикл сприймається як циклічний феномен (народження, життя, смерть і відродження), на Заході – як лінійний (шлях від народження до смерті);
- ✓ східний світогляд відрізняється фаталізмом, зумовленим переконанням у тому, що усі події «знаходяться поза контролем людини», утім, на Заході люди схильні вважати себе «господарями своєї долі»
- ✓ на Сході рівень життя часто зумовлюють суб'єктивні фактори (міжсуб'єктні стосунки, архаїчні і тоталітарні ієрархічні системи тощо), на Заході соціальний статус та належний рівень життя людина отримує завдяки виконанню суспільнокорисних дій;
- ✓ для жителів Сходу духовність (або ідеологія), яка формується на основі традицій, «інтуїції та самоаналізу» є чинником, що впливає на суспільне життя, у той час як західні культури зазвичай спираються на логіку та аналітику [367, 58].

Додаток М

Додаток М.1



Осінь в Китаї
(отримано з сайту <http://funpicturesmkd.blogspot.com/2012/09/autumn-in-china.html>)



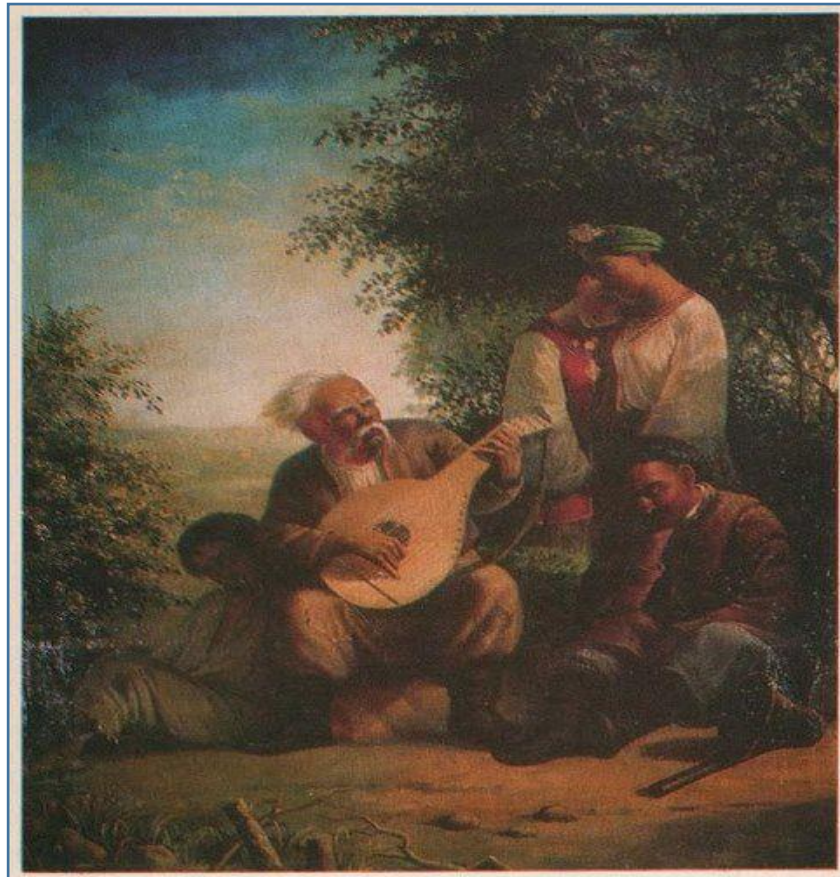
Парк Сяньшань (香山公园)
(отримано з сайту <http://easy-tour-china.blogspot.com/2013/10/best-places-to-see-autumn-color-in-china.html>)



Повний місяць над небом на піку Дінді під час фестивалю середини осені в Пекіні
(отримано з сайту)



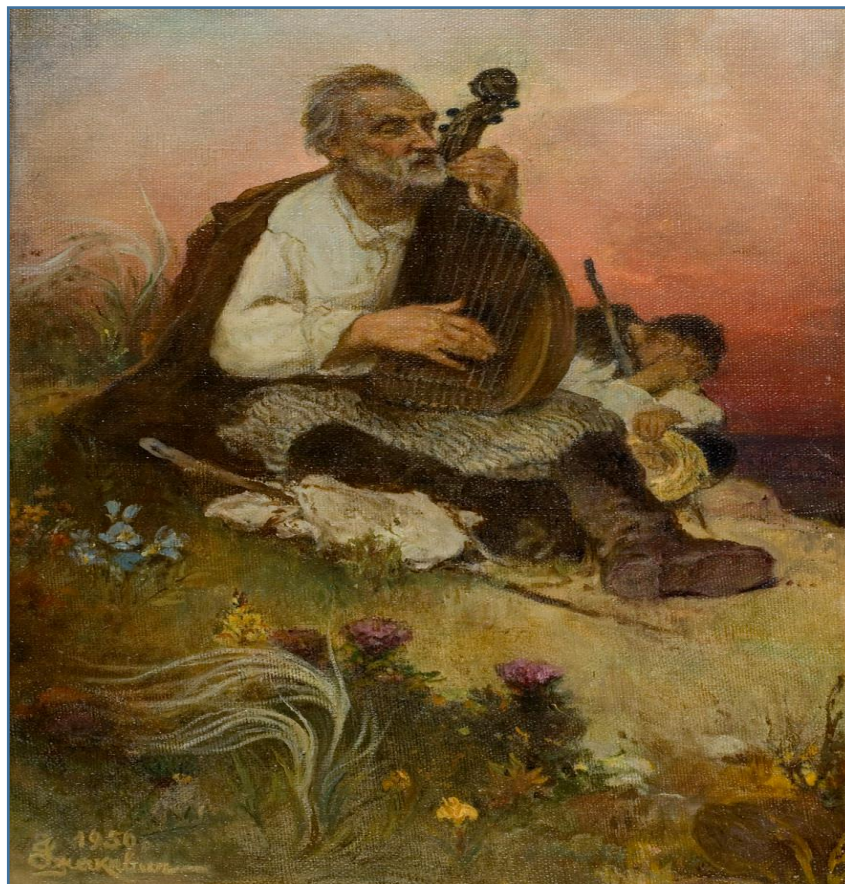
Парк Сяньшань (香山公园)
(отримано з сайту <http://easy-tour-china.blogspot.com/2013/10/best-places-to-see-autumn-color-in-china.html>)



«Кобзар»
 Дмитро Безперчий
 (отримано з
<https://uamodna.com/article/s/dmytro-bezperchyu-nevidomyu-ukrayinsjkuu-talant/>)



Автентичне
 зображення
 китайського
 вуличного
 виконавця на
 Гуцянь
 (中国风传统人物)
 (отримано з
<https://699pic.com/tupian-401035127.html>)



«Пісня Кобзаря»

І. Іжакевич

(отримано з

<http://museum.net.ua/hudognik/izhakevich-ivan-sidorovich/>)



Даоський
святик у
білому грає на
Гуцинь на
старовинному
подвір'ї
(一位白衣道士
在古老的院子里
弹古琴)

(отримано з
<https://699pic.com/tupian-401035127.html>)

Додаток Н

Публікації автора

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ван Лу. (2017). Феномен художньо-естетичного світосприйняття та його особливості на сучасному етапі соціокультурного розвитку суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22(2), 7-13. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2017_22%282%29_4
2. Ван Лу. (2018). Компонентна структура феномену художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проєкції майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*(2), 68-79. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_8
3. Ван Лу. (2018). Педагогический потенциал музыки в формировании художественно-эстетического мировосприятия личности учителя. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*(163), 179-184. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_163_40
4. Ван Лу. (2019). Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2, 100-107. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpruppp_2019_2_17

Статті у наукових зарубіжних виданнях

5. Ван Лу. (2019). Науково-методологічні підходи до формування художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проєкції майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage*, 3(34), 35–39.
Китайською мовою:
6. 王璐. (2016). 钢琴演奏教学中结_感的培养路径探讨. 教学研究. [Ван Лу. (2016). Шлях до розвитку почуття в процесі навчання фортепіанному виконавству. *Освітні дослідження*].
7. 王璐. (2017). 关于“亚历山大技巧”运用于钢琴演奏艺术中的思考. 北方音乐, 13(325), 66. [Ван Лу. (2017). Думки про застосування «техніки Олександра [Гібсона]» у мистецтві фортепіанного виконавства. *Північна музика*, 13(326), 66.].
8. 王璐. (2018). 探讨艺术审美特性在钢琴教育中的体现. (石红英, 编辑) 姿 I 美的寻觅. [Ван Лу. (2018). Вивчення втілення художньо-естетичних характеристик у фортепіанній освіті. (Ши Хунін, Ред.) *Освітнє мистецтво*].
Видання китайською мовою
9. 王璐. (2018). 钢琴教学与舞台表演. 北京: 九州出版社. [Ван Лу. (2018). *Навчання гри на фортепіано та сценічне виконавство: Методичний посібник*. Пекін: Kyushu Press.].

10. 王璐. (2018). 钢琴教学模式创新研究. 钢琴教学模式创新研究: 九州 出版社. [Ван Лу. (2018). *Інноваційні дослідження системи навчання фортепіано: Монографія*. Пекін: Kyushu Press].

Праці апробаційного характеру

11. Ван Лу. (2017). Организация музыкально-исполнительских конкурсов в формировании художественно мировосприятия молодёжи и студентов. *Матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції "Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору"*, (сс. 15-16). Одеса.
12. Ван Лу. (2017). Сутність художнього світосприйняття в контексті педагогічної мистецької проблематики. *Матеріали XXXV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Переяслав-Хмельницький. Отримано з http://conferences.neasmo.org.ua/ru/art/3644_219
13. Ван Лу. (2018). Научные подходы исследования и формирования художественно-эстетического мировосприятия в условиях обучения игре на фортепиано. *Матеріали та тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, (сс. 14-15). Одеса.
14. Ван Лу. (2018). Полікультурні реалії мистецької освіти як чинник формування художньо-естетичного світосприйняття. *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції "Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття"*, (сс. 93-95). Мукачеве.

Апробація результатів дослідження

- «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017, 2018, 2019);
- «Стратегія підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору» (Одеса, 2017);
- «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2017);
- «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017, 2019);
- «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018);
- «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачеве, 2018);
- «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2020); «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020);
- «Актуальні проблеми мистецької освіти» (Ніжин, 2017);
- «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020).



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

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
E-mail: rector@dsu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

29.05.2022 № 1414

На № _____

від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ван Лу з теми: **«Підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2019-2020 навчальних років в освітній процес з фортепіанного виконавства майбутніх магістрантів музичного мистецтва запроваджувалися педагогічні умови їхньої підготовки до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості. Звернення до феномену художньо-естетичного світосприйняття особистості актуалізується стрімким захопленням молоді та суспільства у цілому ІКТ, що підсилюється вимогами дистанційного навчання. Отже, проблема художньо-естетичного виховання, формування художнього світогляду, який забезпечує відчуття естетики довілля потребувала особливої уваги та застосування спеціальної методики.

Авторська методика спрямована на підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. Широкий спектр фортепіанного репертуару має високий художньо-естетичний потенціал, що й застосовано у дослідженні і авторській методиці Ван Лу.

Методологічним ґрунтом методики пропонуються гносеологічний, герменевтичний, інноваційний, полікультурний наукові підходи. Основу методики складають педагогічні умови: актуалізація художньо-світоглядного потенціалу фортепіано-виконавської діяльності; стимулювання осмисленого ставлення до художньо-естетичного контенту фортепіанних творів у процесі роботи над їх інтерпретацією; цілеспрямована установка на створення методичної траєкторії впливу на художньо-естетичне світосприйняття на основі зіставлення художнього образу та реального прототипу; залучення до організації та участі майбутніх магістрів музичного мистецтва до реальних та віртуальних інтеркультурних інноваційно-інтерактивних форм освітнього процесу.

Найцікавішим для студентів виявилася остання умова, яка відповідала сучасним можливостям застосовувати інноваційні форми в організації і проведенні конкурсів та фестивалів з урахуванням художньо-естетичного потенціалу фортепіанної музики. Також цікавим виявився компаративний принцип у полікультурній проекції на зіставлення музики імпресіоністів та китайських програмних творів.

Апробація результатів дослідження довела, що дослідження є перспективним і може бути впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти.

Ректор
доктор педагогічних наук, професор



Ю. О. Лянной



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

4 травня 2020р № 263-н

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» Ван Лу з теми: **«Підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2019-2020 навчальних років на кафедрі музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Ван Лу. Проблема формування в особистості художньо-естетичного світосприйняття у сучасному соціокультурному просторі є достатньо актуальною. Це зумовлено новою естетичною реальністю, яка має віртуальне походження. Отже, художньо-світоглядний потенціал, яким володіє справжнє мистецтво, стає дієвим педагогічним ресурсом для розв'язання поставлених завдань.

В основу методики покладено фортепіанний репертуар, який вивчають студенти та який стає актуальним для роботи в різних умовах фахової діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва: загальноосвітніх школах, школах мистецтва, коледжах тощо.

В освітній процес з фортепіанної підготовки та виробничої практики були запроваджені педагогічні умови: стимулювання осмисленого ставлення майбутніх викладачів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів; цілеспрямована установка на художньо-естетичне світосприйняття через осягнення образу фортепіанного твору; актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчо-виконавської інтерпретації фортепіанних творів майбутніми магістрами музичного мистецтва; залучення до організації та участі майбутніх магістрів музичного мистецтва у реальних та віртуальних інтеркультурних інноваційно-інтерактивних формах освітнього процесу. Ефективними та цікавими для студентів виявилися методи, що застосовувалися під час запровадження останньої умов, зокрема: розробка конкурсних та фестивальних програм; віртуальні мандрівки по «фортепіанним красивдам».

Результати впроваджуваних методичних засобів дослідниця висвітлювала на конференціях у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка та у публікаціях, зокрема «Наукових записках». Про результати впровадження експериментальної методики повідомлялося на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії (протокол №2 від 26 травня 2020 року).

Проректор з наукової роботи

Сергій МИХИДА





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ К. Д. УШІНСЬКОГО"65020, м. Одеса, вул. Стрелецькофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-83
E-mail: odpu@odpu.edu.uaвід 08.07.2020 № 239/24
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ван Лу з теми: **«Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2016-2020 навчальних років в освітній процес кафедри музичного мистецтва і хореографії впроваджувалася методика підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. Вплив мистецтва на художній світогляд особистості доведено багатьма дослідженнями та історією розвитку культури людства взагалі. Разом з тим, підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва цілеспрямовано формувати художньо-естетичне світосприйняття не було предметом спеціального дослідження. Ван Лу актуалізувала зазначену проблему та застосувала для цього художньо-світоглядний потенціал фортепіанної музики.

Дослідниця опрацювала достатню кількість наукових джерел з філософії, психології, культурології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, що дало можливість визначити сутність феномену художньо-естетичного світосприйняття особистості, розкрити компонентну структуру підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. Зазначена структура складається зі світоглядного, перцептивного, інтерпретаційного та інноваційного компонентів, кожний з яких має свою складну структуру, представлену та обґрунтовану дослідницею.

Для діагностування визначених компонентів Ван Лу розробила критеріальний апарат, що складається з світоглядно-інтенціонального, емоційно-експресивного, мистецько-методичного та творчо-діяльнісного критеріїв. Розроблені критерії, їх показники, а також обрані діагностичні методи дозволили схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості та встановити кількісний розподіл досліджуваних за рівнями: високий – «ініціативний» (12,50% до початку в групі українських студентів), достатній – «компетентнісний» (43,75% до початку), середній – «унормований» (43,75% до початку), низький – «невідрефлексований» (0% до початку). Кількісні результати на етапі констатувального експерименту у групі китайських студентів була трохи нижча.

Основою методики склали педагогічні умови: стимулювання осмисленого ставлення майбутніх викладачів музичного мистецтва до світоглядного, художньо-естетичного контенту фортепіанних творів; цілеспрямована установка на художньо-естетичне світосприйняття через осягнення образу фортепіанного твору; актуалізація художньо-концептуальної експлікації в процесі творчо-виконавської інтерпретації майбутніх викладачів музичного мистецтва; залучення майбутніх магістрів музичного мистецтва до організації та участі у полікультурно-інтерактивних формах музично-освітнього процесу.

Після запровадження зазначених педагогічних умов і розроблених авторських методів за такими етапами: світоглядно орієнтаційний, художньо-комунікативний, творчо-інтерпретаційний, проєктно-євентивний, результати досліджуваних експериментальної групи були значно вищими у порівнянні з досліджуваними контрольної групи. Так, наприклад, у групі українських студентів високий рівень підвищився з 12,50% до 68,75%; достатній – знизився з 43,75% до 31,25%, а середній до 0%. Отже, дослідження показало, що фахова основа у майбутніх магістрантів була пристойною, але бракувало саме методичної установки та педагогічних умов для якісної підготовленості щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики.

Про результати дослідження повідомлялося на науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії.

Проректор з наукової роботи



T.I. Koycheva
Т.І. Койчева

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії

O.E. Rebrova
О.Є. Реброва

