

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЧЕНЬ ЛЯН**

**УДК 378:373.3/5.091.12.011.3-051:78]:17.022.1 (043.5)**

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
МУЗИКИ В МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта. Музичне мистецтво

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю.

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

Чень Лян

---

Науковий керівник – Комаровська Оксана Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Чень Лян. Формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності*

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

### Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування художніх цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті мистецько-просвітницької діяльності. Запропоновано новий підхід до її вирішення, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній апробації педагогічних умов та методики формування зазначеної якості.

Феномен художніх цінностей майбутніх учителів музики тлумачиться як інтегральний і динамічний, особистісно та професійно значимий феномен, рухома система пріоритетності привласнених особистістю художніх об'єктів у своєму внутрішньому світі, що утворюється через психологічні механізми емоційного проживання творів мистецтва, їхньої рефлексії та рефлексії особистого ставлення до них, базуючись на міжособистісній і художній комунікації.

Привласнені художні цінності утворюють художньо-ціннісну сферу майбутнього вчителя музики, котра перманентно формується і збагачується впродовж життя в процесі художнього пізнання, характеризується сучасністю за загальнолюдськими смислами для суб'єкта творів різних видів мистецтва «тут і зараз» незалежно від історико-культурної доби їхньої появи, детермінує критичне орієнтування в інформаційних потоках та дієве ставлення до поширення мистецьких знань для інших, націлює на самовдосконалення засобами різних видів мистецтва з концентрацією на музичних цінностях.

В основу дослідження покладено аксіологічний, культурологічний, особистісно-орієнтований, суб'єктно-діяльнісний та діалогічний наукові підходи.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні методичних засад формування художніх цінностей майбутніх учителів музики шляхом залучення їх до мистецько-просвітницької діяльності та здійсненні їхньої апробації.

Показано, що для вчителя професійні цінності постають як особистісні цінності; відповідно для вчителя музики художні цінності як цінності духовні позиціоновано як найсуттєвіший складник професійних цінностей.

Розкрито механізми формування художньо-ціннісної сфери педагога-музиканта: взаємокомпенсаторне пізнання різних видів мистецтва у зв'язках з музикою, поглиблення художньої емпатії і рефлексії, зокрема саморефлексії як спонукально-пізнавального чинника та регулятора ціннісного самовдосконалення в усіх напрямках професійної підготовки (виконавстві, музикознавчій та методичній підготовці); інтегрування форм художньо-естетичної свідомості (художній інтерес, художній смак, художня оцінка); мотивування до розширення кола творів у різних видах мистецької діяльності; спонукання до практико-дієвого застосування сформованих особистісних цінностей у професійній діяльності та в особистому житті; залучення до художньої та міжособистісної комунікації; розвиток уміння орієнтуватися в динамічному інформаційному полі; націленість на декодування життєвих / духовних цінностей, що закладені у творах мистецтва.

Уточнення сутності і механізмів утворення художніх цінностей як особистісних цінностей дало підстави виокремити компонентно-змістову структуру феномену в єдності компонентів: мотиваційно-емоційного, когнітивно-рефлексивного, практико-діяльнісного, комунікативного, що було покладено в основу розроблення критеріїв. Такими критеріями визначено: ціннісно-мотиваційний (показники: міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв; стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори; наявність і глибина мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності); ціннісно-рефлексивний (показники: обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція); здатність визначати та

аргументувати ставлення до художніх явищ); усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності); діяльнісно-операційний (показники: сформованість практичних умінь інтерпретувати смисли, закладені у твори; ініціативність участі в заходах просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення); наявність умінь оригінально образно презентувати просвітницький задум/проект публіці); художньо-комунікативний (показники: володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією; мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо; здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку).

З урахуванням змісту кожного компонента структури феномену художніх цінностей спрогнозовано і описано орієнтовні рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики (найвищий, або творчо-ініціативний; достатній, або ситуативно-творчий; початковий, або репродуктивний; низький, або індиферентний з ознаками спротиву діяльності).

Проаналізовано відмінності між феноменами «музично-просвітницька діяльність» і «мистецько-просвітницька діяльність», що пов'язана з поліхудожнім пізнанням. Проакцентовано, що на відміну від суто музично-просвітницької діяльності, мистецько-просвітницька діяльність передбачає підготовленість учителя музики до використання художніх цінностей з різних видів мистецтва в роботі з будь-якою аудиторією.

Уточнено сутність мистецько-просвітницької діяльності як діялісно-змістового складника фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що - неминуче націлений на усвідомлене і переконане поширення привласнених особистістю художніх цінностей для інших людей, спирається та акумулює практико орієнтований зміст в опануванні всіх фахових дисциплін музичної підготовки (теоретичний, виконавський, методико-педагогічний) та загально художній досвід особистості на основі художньої комунікації; одночасно

здійснюється у двох векторах – спрямованого впливу на художні цінності інших та збагачення власних художніх цінностей.

Це дозволило визначити ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності, котрий містить складники, поза якими вона принципово унеможлиблюється і полягає в тому, що така діяльність: мотивує майбутнього вчителя музики до освоєння нових знань про мистецтво і розширення ерудиції; вимагає цілісного занурення в мистецтво та емоційного переживання нового знання, що слугує першим кроком до рефлексії і є основою художньої емпатії; невід’ємна від практичного освоєння способів донесення власних знань, переконань, уподобань тощо до інших; а отже вимагає оволодіння комунікативними прийомами, необхідними для донесення власної ціннісної позиції до інших і самоствердження в цій позиції; занурює майбутнього вчителя музики в різні ролі мистецької комунікації – музиканта-виконавця, лектора, шукача інформації і сценариста, режисера, сценографа, адміністратора і менеджера, глядача-слухача, експерта, критика тощо; базована на критичному мисленні щодо інформації, яка надходить з інформаційного простору, уміннях її системного опрацювання, застосування новітніх, зокрема цифрових, технологій у пошуку мистецької інформації та її презентуванні для емоційного впливу на інших; потребує самоствердження майбутнього вчителя музики як фахівця, який відчуває затребуваність своєї діяльності для інших.

Методичні засади формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в дисертації розроблено в єдності педагогічних умов та методики.

Педагогічними умовами визначено такі: 1) забезпечення такого залучення студента-музиканта до оволодіння професією педагога, яке охоплює виконавську, музикознавчу і методичну підготовку у взаємозв’язку та спрямовано на передачу набутого досвіду й оволодіння для цього відповідними музикантськими і художньо-комунікативними уміннями; 2) забезпечення в змісті та безпосередній організації фахової підготовки майбутнього вчителя музики обов’язкового поліхудожнього розвитку, який гарантує загально

мистецький чинник підготовки музиканта, спрямовується на самовдосконалення суб'єктів у поліхудожньому напрямі і на використання поліхудожнього досвіду в просвітництві; 3) забезпечення суб'єктності майбутніх учителів музики у створенні мистецько-просвітницького середовища на основі вмотивованого оволодіння уміннями художньої комунікації.

Підкреслено, що третя педагогічна умова інтегрує дві попередні, які її розкривають. Реалізація педагогічних умов потребує дотримання педагогічних принципів, провідними з яких виокремлено: принцип ставлення до просвітництва як до професійної та особистісної цінності; принцип організації інтегративності художнього пізнання; принцип культуровідповідності (діалог культур з пріоритетом національної); принцип визнання індивідуальності суб'єктів та свободи вибору; принцип мобільності в інформаційному суспільстві.

Методика формування особистісних художніх цінностей майбутніх учителів музики подана в єдності методів і форм, які спрямовані на реалізацію педагогічних умов, базовані на ідеї художньої комунікації, спираються на ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності, прицільно діють на кожен компонент структури художньо-ціннісної сфери.

Мистецько-просвітницька діяльність у контексті методики розглядається як педагогічний механізм і засіб формування художніх цінностей майбутніх учителів музики. Основним різновидом мистецько-просвітницької діяльності обрано лекторську (в широкому розумінні).

Етапами застосування форм і методів визначено підготовчий (мотивувально-ознайомлювальний), операціонально-упроваджувальний, самооцінювальний-рефлексивний, коригувально-перспективний.

Узагальнено процес формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності представлено у вигляді структурно-функціональної моделі, яка містить концептуально-цільовий (мета, наукові підходи, педагогічні принципи, опис сутності і структурно-змістових компонентів досліджуваного феномену), діагностувальний (критерії відповідно

до компонентів структури, показники, методи діагностування відповідно до критеріїв, рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики), методичний (групи методів і форм відповідно до впливу на компоненти структури художніх цінностей і реалізації педагогічних умов спрямовано на застосування мистецько-просвітницької діяльності як педагогічного механізму; етапність упровадження – підготовчий (мотивувально-ознайомлювальний, операціонально-впроваджувальний, самооцінювальний-рефлексивний, коригувально-перспективний), результативний (очікуваний результат підвищення рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери як результат набуття умінь і вмотивованого залучення до мистецько-просвітницької діяльності на основі художньої комунікації) блоки.

Достовірність результатів дослідження перевірена за допомогою критерію Пірсона ( $\chi^2$ ), чим підтверджено ефективність розроблених методичних засад.

**Ключові слова:** майбутні вчителі музики, мистецько-просвітницька діяльність, методика, особистісні художні цінності, педагогічні умови, полі художність, фахова підготовка, художні цінності, художня комунікація, ціннісний потенціал.

### Статті в наукових фахових виданнях України

1. Чень Лян. Художньо-ціннісна сфера учителів музики в контексті фахової підготовки. *Молодь і ринок* №3-4 (182-183), 2020. С. 151 – 156. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216806>

**Ключові слова:** особистісні художні цінності, учитель музики, музична діяльність, поліхудожність

2. Чень Лян. Ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2021. Вип. 23. 272 с. С.70-78.

<https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.23.238256>

*Ключові слова:* музичне просвітництво, мистецько-просвітницька діяльність, мистецькі цінності, ціннісний потенціал, учитель музики.

3. Чень Лян. Музично-сценічне мистецтво Китаю та України в учнівському просвітницькому проєкті: на перетині протилежностей. *Мистецтво та освіта*. 2022. №3(105). С. 21-25. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3\(105\)-21-25](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3(105)-21-25)

*Ключові слова:* бойові мистецтва, музично-сценічне мистецтво, національна ідентичність, просвітницький проєкт, художня комунікація.

4. Чень Лян. Парадокси західних уявлень про Китай: до просвітництва в українській школі. *Мистецтво та освіта*. 2023. № 2. С. 14-18. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-2\(108\)-14-18](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-2(108)-14-18)

*Ключові слова:* китайська тема в музиці, опера, орієнталізм, навчання мистецтва, просвітництво, старші підлітки, старшокласники.

#### **Стаття в зарубіжному виданні**

5. Chen Liang. Methodological Fundamentals for Forming Art Values of Students-Musicians in Arts and Educational Activities. *Intellectual Archive*. 2021. Volume 10, Number 4. P.211-219.

[http://www.intellectualarchive.com/Journal\\_Files/IAJ\\_2021\\_10\\_full.pdf](http://www.intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2021_10_full.pdf)

*Key words:* students-musicians, arts and educational activities, artistic values, artistic communication, environmental art education

#### **Статті у збірниках наукових праць, що додатково засвідчують апробацію результатів дослідження**

6. Чень Лян. До сутності художньо ціннісної сфери педагога мистецтва. *Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді* : матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції (м. Біла Церква, 29 травня 2020 р.) / за ред. Л. В. Канішевської, К. В. Плівачук. Біла Церква : КНЗ КОР «КОПОПК», 2020. 184 с. С. 148-150.



7. Чень Лян, Комаровська О. А. Содержание и особенности просветительской деятельности учителя музыки. *Материалы международной научно-практической конференции «X-е Боранбаевские чтения: особенности развития непрерывной системы художественного образования в условиях дистанционного обучения, в честь празднования 30 – летия Независимости РК и 180-летия Ибрая Алтынсарина»* (Нур-Султан, 12 февраля 2021 года) Нур-Султан «Мастер По» ЖШС, 2021. 351 с. С.5-11.

### **ABSTRACT**

*Chen Liang. Forming artistic values of future music teachers in artistic and educational activities.* – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education. Musical Art. – Ukrainian MykhailoDrahomanov State University. Kyiv, 2023.

### **The content of the abstract**

The thesis deals with the topical issue of forming artistic values for future music teachers in the context of artistic and educational activities. A new approach to solve it is proposed in the theoretical justification, development, and experimental testing of pedagogical conditions and methods of forming the specified quality.

The artistic values of future music teachers are defined as a dynamic, integral, personally and professionally significant phenomenon that is permanently formed in the process of artistic cognition and characterized by the meaningful modernity for the subject of works of different kinds of art “here and now” regardless of the historical and cultural era of their appearance; aimed at self-improvement using different kinds of art with a focus on music values, determined an effective and practical attitude towards their distribution in society.

The research is based on axiological, cultural, person-oriented, subject-active, and dialogical scientific approaches.

The purpose of the research is to theoretically substantiate the methodological foundations of forming artistic values of future music teachers by involving them in artistic and educational activities and carrying out their approbation.

It is shown that professional values are personal values for a teacher; accordingly, a music teacher's artistic values as spiritual values are positioned as the most significant component of professional values.

The mechanisms of forming artistic and value sphere of the teacher-musician are revealed, which are enriched due to compensatory knowledge of different kinds of art in connection with music, developed through the action of artistic empathy and reflection, self-reflection as a motivational-cognitive factor and regulator of value self-improvement; integrated forms of art and aesthetic consciousness (art interest, art taste, art appreciation); based on the motivation to expand the scope of processing works from various types of artistic activity; determined the practical application of formed personal values in professional experience and personal life; manifested itself in artistic and interpersonal communication; involved the ability to navigate in a dynamic information field; aimed at decoding life / spiritual values embedded in works of art.

Clarification of the essence and mechanisms of forming personal artistic values provided reasons to single out the component and content structure of the phenomenon in the unity of the following components: motivational-emotional, cognitive-reflexive, practical-active, communicative, which was the basis for the development of criteria.

These criteria are defined as: value-motivational (indicators: degree of emotional response to a musical work and works of other art; stability of motivation to understand art; presence and depth of motivation to participate and master the skills of artistic and educational activities); value-reflective (indicators: knowledge of music and other arts (artistic erudition); the ability to define and argue attitudes towards art phenomena); awareness of the relevance/irrelevance for oneself of art enlightenment as a component of professional experience); active-operational (indicators: developing practical skills to interpret the meanings embedded in the

works; initiative to participate in educational activities during leisure time (acquaintance, perception, study, implementation, distribution); the skills to present an education idea/project originally and figuratively); artistic-communicative (indicators: mastery of interactive verbal and non-verbal methods of communication with the audience; mobility to change the pre-planned course of the educational meeting by the audience's reaction to its content, an unpredictable situation, etc.; the ability to build a dramaturgy of a performance-presentation to the public).

Taking into account the content of the components of the structure of the phenomenon of artistic values, the approximate levels of formation of the artistic-value sphere of future music teachers are predicted – the highest level or creative-initiative; the sufficient level or situationally creative; the initial level or reproductive; the low level or indifferent with signs of resistance to activity.

The differences between the phenomena of “music and educational activities” and “artistic and educational activities” related to multi-artistic cognition are analyzed. In contrast to music and educational activities, artistic and educational activities require the music teacher to be prepared to use artistic values from different kinds of art in working with any audience.

The essence of artistic and educational activity is clarified as an activity-content component of the professional training of the future music teacher that relies on and accumulates practice-oriented content in mastering all professional disciplines of musical training and general art experience of the individual; it is a purposeful and permanent process that integrates art cognition inseparable from the development of art empathy and reflection; it motivates artistic communication; it implements theoretical, performing, methodological and pedagogical experience along with the development of personal creativity; it happens simultaneously in two ways – a directed influence on the artistic values of others and the enrichment of one's artistic values.

This made it possible to determine the value potential of artistic and educational activities that includes the components without which it is essentially impossible, namely: the motivation of the future music teacher to master new

knowledge on art and expand erudition; holistic immersion into artistic and emotional experience of new knowledge; emotional immersion that serves as the first step to reflection and it is the basis of art empathy; practical development of methods of conveying one's own knowledge, beliefs, preferences, etc. to others; communicative techniques necessary to express a value view to others and self-affirmation in it; different roles of artistic communication – a musician-performer, a lecturer, an information seeker and a screenwriter, a director, a scenographer, an administrator and a manager, a spectator-listener, an expert, a critic, etc.; critical thinking regarding information that comes from the information space, the ability to systematically master it; the ability to use the latest, in particular digital technologies in searching art information and its presentation for an emotional impact on others; self-affirmation of the future music teachers as specialists who feel that their activities are in demand for others.

The methodological principles of forming the artistic and value sphere of future music teachers were developed in the dissertation in the unity of pedagogical conditions and methods.

The pedagogical conditions are defined as follows: 1) ensuring such involvement of a student-musician in mastering the profession of a teacher that includes performing, musicological and methodological training in a relationship as well as it is aimed at transferring the acquired experience and mastering the relevant music and artistic and communicative skills for it; 2) ensuring mandatory multi-artistic development in the content and direct organization of the professional training of the future music teacher that guarantees the overall artistic factor of the musician's training, it is aimed at the self-improvement of subjects in the multi-artistic direction and the use of multi-artistic experience in education; 3) ensuring the subjectivity of future music teachers in creating the artistic and educational environment based on motivated mastery of artistic communication skills.

It is emphasized that the third pedagogical condition integrates the two previous ones that reveal it.

Implementing the pedagogical conditions requires the observance of pedagogical principles, the leading ones of which are distinguished: the principle of attitude towards educational activity as both a professional and personal value; the principle of organizing the integrative nature of artistic knowledge; the principle of cultural compatibility (dialogue of cultures with national priority); the principle of recognizing the individuality of subjects and freedom of choice; the principle of mobility in the information society.

The methodology of forming personal artistic values of future music teachers is presented in the unity of methods and forms aimed at implementing the pedagogical conditions based on the idea of artistic communication, founded on the value potential of artistic and educational activities, affected each component of the structure of the artistic and value sphere.

Artistic and educational activity in the context of the methodology is considered as a pedagogical mechanism and a means of forming the future music teachers' artistic values. The lectures (in the broad sense) were chosen as the main types of artistic and educational activities.

The stages of application of forms and methods are defined as preparatory (motivational-introduction), operational-implementation, self-evaluation and reflexive, corrective-perspective.

The theoretical and methodological principles of forming the future music teachers' artistic values in artistic and educational activities are summarized and presented as a structural-functional model, which contains a conceptual-target unit (goal, scientific approaches, pedagogical principles, description of the essence and structural-content components of the studied phenomenon), a diagnostic unit (criteria according to the components of the structure, indicators, methods of diagnosis according to the criteria, the levels of forming the artistic and value sphere of future music teachers), a methodical unit (sets of methods and forms according to the influence on the components of the structure of artistic values and implementing the pedagogical conditions aimed at applying artistic and educational activity as a methodological tool; the stages of implementation are preparatory (motivational-

introduction, operational-implementation, self-evaluation and reflexive, corrective-perspective), an effective unit (the expected result of increasing the levels of forming the artistic and value sphere as a result of acquiring skills and motivated involvement in artistic and educational activities based on artistic communication).

The reliability of the research results was confirmed using the Pearson test ( $\chi^2$ ) that proved the effectiveness of the developed methodological principles.

**Keywords:** future music teachers, artistic and educational activity, methodology, personal artistic values, pedagogical conditions, poly-artistry, professional training, artistic values, artistic communication, value potential.

### **Articles in scientific professional journals of Ukraine**

1. Chen Liang. (2020). Artistic and value sphere of music teachers in the context of professional training. *Youth & market*. Vol. 3-4 (182-183), P. 151-156. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216806>

**Keywords:** personal artistic values; a music teacher; musical activity; music-theoretical disciplines; music-performance training; music-methodological training; polyartistic.

2. Chen Liang.(2021). Value potential of music teachers' artistic and educational activity. *Aesthetics and ethics of pedagogical activity: a collection of scientific works / Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*. Vol. 23. P. 70-78. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.23.238256>

**Keywords:** music educational activity; artistic and educational activity; artistic values; value potential; music teacher.

3. Chen Liang. (2022). Musical and performing arts of China and Ukraine in the student educational project: At the crossing of opposites. *Art and Education*. Vol. 3 (105). P. 21-25. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3\(105\)-21-25](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3(105)-21-25)

**Keywords:** martial arts, musical and performing arts, national identity, student educational project, artistic communication, schoolchildren, art lessons, China, Ukraine, institutions of general secondary education.

4. Chen Liang. (2023). Paradoxes of Western ideas on China: Toward enlightenment in the Ukrainian school. *Art and Education*. Vol. 2.P.14-18.

[https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-2\(108\)-14-18](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-2(108)-14-18)

**Keywords:** Chinese theme in music, opera, orientalism, art education, education, older teenagers, high school students.

### **Article in foreign scientific journal**

5. Chen Liang. Methodological Fundamentals for Forming Art Values of Students-Musicians in Arts and Educational Activities. *Intellectual Archive*. 2021. Volume 10, Number 4. P.211-219.

DOI: 10.32370/IA\_2021\_12\_24

**Key words:** students-musicians, arts and educational activities, artistic values, artistic communication, environmental art education.

### **Published approbation works**

6. Chen Liang. (2020). To the essence of the artistically value sphere of the art teacher. *Improving the educational process in educational institutions as a basis for the socio-cultural growth of children and youth: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (BilaTserkva, May 29, 2020) / edited by L. V. Kanishevskaya, K. V. Plivachuk. BilaTserkva: KNS KOR "KOIPOPK".184 p. P. 148-150.*

7. Chen Liang, Komarovska O. A. 2021. Contents and special educational activities of a music teacher. *Proceedings of the International scientific and practical conference "X Boranbaevsky readings: Special features of the development of the continuous art education system in the conditions of distance learning, in honour of the celebration of the 30th anniversary of Independence of the Republic of Kazakhstan and the 180th anniversary of IbraiAltynsarin"*(Nur-Sultan, February 12, 2021) Nur -Sultan "Master Po" ZhSHS. 351 p. P. 5-11.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	18
<b>РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	27
1.1. Сутність феномену художніх цінностей особистості в контексті аксіологічного, культурологічного, особистісно орієнтованого і суб'єктно-діяльнісного, діалогічного наукових підходів .....	27
1.2. Художньо-ціннісна сфера учителів музики в контексті педагогічної діяльності .....	49
1.3. Ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики	72
Висновки з першого розділу .....	92
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	96
2.1. Педагогічні умови формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності .....	96
2.2. Методика формування особистісних художніх цінностей майбутніх учителів музики в процесі мистецько-просвітницької діяльності .....	107
Висновки з другого розділу .....	119
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	121
3.1. Діагностування художніх цінностей майбутніх учителів музики ...	121
3.1.1.	
3. 1. 1. Критерії, показники та орієнтовні рівні сформованості	121



художніх цінностей майбутніх учителів музики

3.1.2. Вихідний стан сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики (констатувальний експеримент) .....	132
3.2. Експериментальна апробація методики формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності .....	152
3.3. Динаміка сформованості художніх цінностей майбутніх учителів музики як результат залучення до мистецько-просвітницької діяльності .....	167
Висновки з третього розділу .....	184
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	186
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	192
<b>ДОДАТКИ</b> .....	211

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Реалії сучасного життя вимагають від людини якнайповніше реалізувати творчий потенціал, володіючи при цьому сформованою системою базових життєвих цінностей, в тому числі в галузі культури. Невипадково в освіті кожної країни нині особливо актуалізується проблема ціннісного становлення особистості пов'язано з її життєвою самореалізацією, професійною успішністю тощо.

Істотним джерелом цінностей для суспільства і кожної окремої особистості є мистецтво, що само по собі виступає системою художніх цінностей. Ціннісне становлення людини передбачає перетворення мистецьких цінностей, що належать світові, на привласнені нею художні цінності. Вирішальна роль у цьому процесі належить учителю мистецтва, зокрема й музики, який покликаний не лише навчати мистецтва, а й формувати ціннісну сферу своїх учнів, а для цього збагачувати власну систему художніх цінностей.

На значущість мистецької освіти у формуванні цінностей людини вказують документи ЮНЕСКО (Конвенція «Про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2005), Конвенція «Про охорону нематеріальної культурної спадщини» (2003), «Дорожня карта мистецької освіти» (2006) та ін.).

В Україні на цьому наголошується в Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», концептуальних документах «Нової української школи», державних стандартах базової загальної середньої освіти, Стандарті вищої освіти за спеціальністю 025 Музичне мистецтво та інших документах.

Про формування цінностей особистості йдеться і в законодавчо-нормативних джерелах Китаю, зокрема в Законі КНР про освіту), Державній національній програмі «Китай – XXI століття», Стратегії розвитку освіти в Китаї в XXI ст. та ін.

Різні аспекти проблеми ціннісного становлення особистості є предметом уваги філософів і культурологів (І.Зязюн, В.Кремень, Г.Нарядько, М.Попович,

А.Ручка, О. Стасевська та ін.), психологів (І.Бех, М. Папуча, В.Татенко та ін.), педагогів (К. Журба, Я. Лисенко, Т. Потапчук, С. Рашидов та ін.).

У педагогіці мистецтва проблема цінностей завжди була ключовою, про що йдеться в працях О.Комаровської, Н.Миропольської, Г.Шевченко та ін.

Учителі музики в професійній діяльності також спираються на художньо-ціннісне пізнання і на ціннісні орієнтування своїх учнів, про що зазначається в працях Г. Падалки, О. Олексюк, Л. Паньків, М.Ткач та ін.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музики розглянуто в мистецтвознавчих (Ю. Грищенко, Л. Микуланинець, В. Мітлицька, О. Сторчай та ін.), психолого-педагогічних (Т. Бодрова, Н. Гуральник, І. Дікун, О. Єременко, А. Козир, В.Лабунець, Лю Цяньцянь, О. Реброва та ін.) дослідженнях.

Одним із важливим чинників формування цінностей суспільства є просвітницька діяльність і запит на неї.

Теоретичні підвалини просвітництва закладені в працях і діяльності видатних просвітителів різних часів (Вольтер, Ж.Ж. Руссо, Д. Дідро, Дж. Локк, Г.Е. Лессінг, Л. Бернстайн та ін.), зокрема й українських (М. Грушевський, С. Русова, І. Франко, М. Драгоманов, В. Сухомлинський, Т. Шевченко, Леся Українка та ін.). Китайська культура та історія також знає імена багатьох просвітителів (Конфуцій, Мен-Цзи, Лао-цзи, Ян Чжу, Шень Куо, Ван Чун, Чжан Болин, Ян Фаньсунь та ін.), увага до спадку яких присвячується й сучасними китайськими дослідниками (Бао Лань, Лю Лан, Пан На, Фань Чженьсюань, Цзян Лібінь та ін.).

Щодо підготовки вчителів музики питання просвітництва детально розглянуто в контексті саме музичного просвітництва (С. Горбенко, Т. Дорош, Т. Жигінас, О. Кузнецова, О. Крусь, Я. Лисенко, О. Мельник, Л. Мельникова, О. Михайличенко, І. Полякова, Н. Туровська, С. Уланова, В. Черкасов, К. Шамаєва, В. Шульгіна та ін.); в працях дослідників, зокрема узагальнюється й досвід просвітницької діяльності видатних українських музикантів різних часів – М. Лисенка, Я. Степового, М. Леонтовича, В. Верховинця,

С. Воробкевича, А. Вахнянина, Д. Січинського, С. Людкевича, С. Крушельницької та ін.

Натомість мистецьке просвітництво – як діяльність, що спирається за використання широкої палітри видів, – спроможне розширити впливові можливості суто музичного просвітництва у формуванні цінностей особистості за рахунок використання впливу різних видів мистецтва. Природа і механізми впливу на особистість різних видів мистецтва, синтезу мистецтв, зокрема і значення в цьому контексті поліхудожньої підготовки майбутніх педагогів-музикантів проаналізована багатьма ученими (Д. Бернадська, О. Боблієнко, О. Бузова, Ван Яюєці, О. Гайдамака, О. Комаровська, Л. Масол, Ся Гаоян, О. Просіна, Т. Рейзекінд, О. Рудницька, З. Сирота, О. Щолокова та ін.)

Однак, теоретичні аспекти саме мистецько-просвітницької діяльності в широкому тлумаченні в контексті підготовки педагогів-музикантів практично не вивчені, що позначається і на практичних аспектах такої підготовки. У такий спосіб, поліхудожній аспект цієї діяльності залишається не розробленим достатньою мірою, що зумовлює ножиці в підготовці вчителів музики в тому, що, приміром, у сучасній школі України вони є фактично вчителями мистецтва (державні освітні стандарти).

Ця ж проблема є загостреною і для китайської освіти, хоча вона має свою національну специфіку і традиції (Лю Бінцян, Лю Цяньцян, Фань Чженьсюань, Цзян Лібінь, Цяо Чжи та ін.).

Таким чином, очевидними є суперечності між:

- нагальною потребою суспільства в креативних особистостях із чіткою сформованою ціннісною сферою і недостатньою увагою соціокультурної практики до цієї потреби в процесі підготовки фахівців, що носить спонтанний несистемний характер;
- цілями просвітництва і недостатнім урахуванням важливості теоретичного і практичного залучення до нього вчительства як носіїв просвітницької ідеї в суспільстві і школі;

- високим ціннісним потенціалом мистецького просвітництва і недостатнім розробленням методичних аспектів підготовки до нього вчителів музики.

Актуальність проблеми, необхідність усунення означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження *«Формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності»*.

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

Дисертація виконана відповідно плану наукових досліджень кафедр теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування і кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та складає частину наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді в різних ланках мистецької освіти» (Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2018 року). Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 2 від 24 вересня 2020 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати методичні засади формування художніх цінностей майбутніх учителів музики шляхом залучення їх до мистецько-просвітницької діяльності та здійснити їх апробацію.

**Завдання дослідження.**

1. Проаналізувати наукові джерела з проблеми цінності, художньої цінності та на цих підставах уточнити сутність феномену художніх цінностей особистості.

2. Конкретизувати змістово-компонентну структуру художніх цінностей майбутніх учителів музики.

3. Виявити ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності та спроектувати його в контекст фахової підготовки майбутніх учителів музики.

4. Розробити методичні засади формування художньо-цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі реалізації потенціалу мистецько-просвітницької діяльності.

5. Обґрунтувати процедуру діагностування художніх цінностей майбутніх учителів музики та з'ясувати ефективність методики їх формування в мистецько-просвітницькій діяльності.

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

*Предмет дослідження* – педагогічні умови та методика формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності.

**Теоретико-методологічну основу** дослідження становлять положення аксіологічного (К. Журба, Д. Леонт'єв, Г. Лотце, А. Маслоу, М. Папуча, А. Ручка, Л. Хомич, О. Шпенглер та ін.), культурологічного (П. Гуревич, І. Зязюн, С. Кримський, Л. Левчук, Г. Падалка та ін.), особистісно орієнтованого (І. Бех, К. Роджерс та ін.), суб'єктно-діяльнісного (К.Аубльханова-Славська, Г. Костюк, С. Кримський, В. Роменець, В. Татенко та ін.), діалогічного (В. Біблер, О. Комаровська, О. Рудницька та ін.) підходів до мистецької освіти; теоретичні дослідження сутності феномену цінності (В. Андрющенко, І. Бех, О.Єременко, Л. Паньків), положення наукових досліджень сутності просвітництва (Бао Лань, С.Горбенко,Т. Жигінас, Лю Лан, С. Уланова, Пан На, В. Черкасов, Фань Чженьсюань, Цзян Лібінь, К. Шамаєва, В. Шульгіна та ін.); теоретичні ідеї підготовки педагогів мистецтва, зокрема музичного (Т. Бодрова, Н.Гуральник, І. Дікун, І. Зязюн, А. Козир, В.Лабунець, Лю Цяньцян, О.Реброва, С. Соломаха, Хуан Ханьцзе, Д.Юник), філософські і психолого-педагогічні праці з питань поліхудожньої освіти та інтеграції в мистецькій освіті України (О. Боблієнко, О. Бузова, Л. Масол, О. Реброва, Т.Рейзекінд, К.Станіславська та ін.) та Китаю (Ван Яюєці, Ся Гаоян, Цяо Чжи та ін.).

Для досягнення мети і розв'язання завдань застосовано **методи**:

- *теоретичні*: аналіз наукових джерел з проблеми дисертації для з'ясування базових понять; синтез, порівняння, систематизація; аналіз освітнього процесу закладів вищої мистецько-педагогічної освіти з метою обґрунтування методичних засад формування художніх цінностей майбутніх учителів музики;

- *емпіричні*: діагностувальні (опитування, бесіди, педагогічне спостереження), моделювання, педагогічний експеримент для визначення стану сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики та перевірки доцільності й ефективності обґрунтованих педагогічних умов та методики;

- *статистичні*: математичне обчислення динаміки стану досліджуваного феномену для підтвердження ефективності педагогічних умов та методики, що оптимізує їхнє впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музики.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

*вперше* теоретично обґрунтовано *педагогічні умови* формування художніх цінностей майбутніх учителів музики із залученням їх до мистецько-просвітницької діяльності (забезпечення такого залучення студента-музиканта до оволодіння професією педагога, яке взаємопов'язує виконавську, музикознавчу і методичну підготовку спрямовано на *передачу* набутого досвіду й оволодіння для цього відповідними музикантськими і художньо-комунікативними вміннями; забезпечення в змісті та безпосередній організації фахової підготовки майбутнього вчителя музики обов'язкового поліхудожнього розвитку, який гарантує загально мистецький чинник підготовки музиканта, спрямовується на самовдосконалення суб'єктів у поліхудожньому напрямі і на використання поліхудожнього досвіду в просвітництві; забезпечення суб'єктності майбутніх учителів музики у створенні мистецько-просвітницького середовища на основі вмотивованого оволодіння вміннями художньої комунікації); розроблено поетапну *методику* формування художніх цінностей майбутніх учителів музики (в єдності методів і форм, які базовані на

ідеї художньої комунікації, спираються на ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності, прицільно діють на кожен компонент структури художньо-ціннісної сфери); визначено *критерії* (ціннісно-мотиваційний; ціннісно-рефлексивний; діяльнісно-операційний; художньо-комунікативний) та відповідні *показники* для діагностування стану сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики; спрогнозовано і схарактеризовано *рівні* сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики (найвищий, або творчо-ініціативний; достатній, або ситуативно-творчий; початковий, або репродуктивний; низький, або індиферентний з ознаками спротиву діяльності);

*уточнено* сутність феномену художніх цінностей стосовно вчителів музики (як інтегральний і динамічний, особистісно та професійно значимий феномен, рухома система пріоритетності привласнених особистістю художніх об'єктів у своєму внутрішньому світі, що утворюється через психологічні механізми емоційного проживання творів мистецтва, їхньої рефлексії та рефлексії особистого ставлення до них, базуючись на міжособистісній і художній комунікації); змістову *структуру* досліджуваного феномену (мотиваційно-емоційний, когнітивно-рефлексивний, практико-діяльнісний, комунікативний компоненти); *ціннісний потенціал* мистецького просвітництва в контексті фахової підготовки і майбутньої професійної діяльності педагогів-музикантів;

*набули подальшого розвитку* форми і методи формування художніх цінностей майбутніх учителів музики із залученням їх до мистецько-просвітницької діяльності в процесі фахової підготовки.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробленні педагогічних умов, методів і форм формування художніх цінностей майбутніх учителів музики із залученням їх до мистецького просвітництва як складової фахової підготовки на основі художньої комунікації.

Результати дослідження можуть використовуватися в освітньому процесі закладів вищої мистецько-педагогічної освіти в різних напрямках фахової



підготовки вчителів музики (виконавської, музикознавчої, методичної) в аудиторній та позааудиторій роботі, в змісті лекційних курсів з методики навчання різних дисциплін, практичних заняттях з історико-теоретичних дисциплін, у виконавській і педагогічній практиці.

Основні результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, м. Бар, Вінницька область (довідка № 01-09/170 від 10.07.2023), Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/42 від 11.07.2023), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 350 від 18.07.2023).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні і практичні положення дисертації висвітлювались на наукових і науково-практичних заходах різних рівнів – *міжнародних*: XVIII Міжнародні педагогічні читання пам'яті професора О.П.Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2020); VII, VIII, IX Міжнародні науково-практичні конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи (Умань, 2020, 2021, 2022); Міжнародна науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах (Київ, 2020, 2021, 2022); VII міжнародна науково-практична конференція «Молодь, освіта, наука та мистецтво» (Умань, 2021), X Міжнародні Боранбаївські читання «Особливості розвитку неперервної системи мистецької освіти в умовах дистанційного навчання» (Казахстан, Нурсултан, 2021); Міжнародна науково-практична конференція «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології (Київ, 2022), *всеукраїнських*: Всеукраїнський науково-практичний семінар «Мистецька освітня галузь: методики, технології (Миколаїв, 2020); Всеукраїнська науково-практична конференція «Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді (Київ, Біла Церква, 2020, 2021, 2022).

**Особистий внесок дисертанта.** Наведені в дисертації дані здобуті дисертантом самостійно. В публікації в співавторстві з О.Комаровською дисертантом описано витoki просвітництва в китайській освіті.

**Публікації.** Матеріали дисертації висвітлено в 7 публікаціях (6 одноосібних), з яких: 4 статті у фахових періодичних виданнях України з педагогіки, 1 стаття в зарубіжному періодичному виданні, 2 статті у збірниках матеріалів міжнародної і всеукраїнської наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків з кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (188 найменувань, з яких 17 англійською та китайською мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації 230 сторінки, з них 162 сторінки – основний текст. Робота містить 12 таблиць і 9 рисунків на 16 сторінках, з них 5 таблиць та 2 рисунки на повну сторінку.

## РОЗДІЛ 1

### **НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У розділі розглянуто проблему художніх цінностей особистості в контексті феномену цінностей загалом; уточнено сутність феномену художніх цінностей особистості з позиції аксіологічного, культурологічного, особистісно орієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, діалогічного підходів (1.1); конкретизовано компонентно-змістову структуру феномену «художні цінності майбутніх учителів музики» (1.2); проаналізовано ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності як засобу формування художніх цінностей майбутніх учителів музики (1.3). Враховуючи той факт, що сучасна китайська освіта значною мірою орієнтується на опанування і впровадження європейського досвіду, автор дисертації в теоретичному аналізі переважно апелює до здобутків європейської педагогічної науки, зокрема української, але наводить приклади та проводить аналогії з китайською освітою і мистецтвом.

#### **1.1. Сутність феномену художніх цінностей особистості в контексті аксіологічного, культурологічного, особистісно орієнтованого і суб'єктно-діяльнісного, діалогічного наукових підходів**

Проблема *цінностей*, яка є стрижневою в педагогіці мистецтва, водночас є проблемою міждисциплінарною, оскільки інтегрує дослідження з філософії, зокрема, філософії освіти і філософії мистецтва, психології (передусім психології особистості, психології творчості), педагогіки, соціології тощо. Очевидно, що в контексті вивчення художніх цінностей майбутніх учителів музики, які мають володіти такими цінностями і оперувати ними в професійній діяльності, суттєвим є вивчення феномену

цінностей і з погляду культурології, мистецтвознавства, психології мистецтва і творчості.

Аналізуючи феномен «цінності», що висвітлюється в наукових джерелах, у контексті сутності художніх цінностей майбутніх учителів музики звернімо спрямовану увагу на те, в який спосіб проблема формування у них ціннісної сфери, насамперед невід'ємних від професійної діяльності художніх цінностей, розглядається і може бути вирішена на засадах аксіологічного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, суб'єктно-діяльнісного та діалогічного підходів до фахової підготовки педагога як пріоритетних стосовно такої підготовки.

Так, немає сумнівів у тому, що в контексті формування ціннісної сфери майбутнього вчителя як рушійної детермінанти його професійної діяльності *стрижневого значення* набуває **аксіологічний підхід** до педагогічної, зокрема й мистецько-педагогічної освіти. Причому зрозуміло, якщо в різні часи і в різні історико-культурні епохи в системі цінностей вибудовувалась певна специфічна ієрархія, то на перший план завжди виходять *базові життєві цінності* людини, тобто цінності духовні. Адже аксіоматично, що саме такі цінності віддзеркалюють внутрішній світ людини, її інтелектуальне та емоційне життя [44; 96] і є дотичними до художніх цінностей як таких, що формуються через мистецтво і стосовно мистецтва як їхнього виразника, на чому і сконцентруємо дослідницьку увагу.

Досліджуючи феномен цінностей, А. Ручка відзначає, що хоча увага до цього феномену з боку людства завжди була високою, статус концептуального він отримав з XIX ст.: саме з того часу, як люди почали надавати ціннісного значення «ідеям, предметам, властивостям, ситуаціям, які люди відчують і вважають за важливе і бажане у своєму житті й одночасно визнають за необхідне і обов'язкове для розвитку суспільства в цілому» [119, С. 172].

Як відомо, введення в науковий обіг у XIX ст. поняття «цінності» як філософської категорії пов'язано з ім'ям Г. Лотце, на погляди якого значно

вплинули ідеї І. Канта; ним же виокремлена і така галузь філософської науки як «філософія цінностей», межі якої було окреслено як «світ внутрішніх цінностей» людини на противагу «світу явищ»; ідеї І. Канта стосовно цінностей базуються на особливій увазі до ціннісної значущості світу, а зміст «цінності» постає як якість ставлення людини до світу [127, С.2, С. 9].

У Вступі до праці «Занепад Європи» О. Шпенглер також зазначає, що «пробним каменем цінності» будь-якого мислителя є «його ставлення до величних фактів свого часу» [167, С. 15].

Практично кожен дослідник феномену «цінність» звертається до аналізу різних поглядів на нього. Проте, як погоджуються вчені, єдиного визначення йому поки не віднайдено. Цікаво, як філософи апелюють до висловлювань А. Маслоу з цього приводу, а саме до «намірів» А. Маслоу відмовитись від самої дефініції «цінності», оскільки вона має безліч тлумачень [50, С.21]. Власне А. Маслоу, звертаючись до категорії вищих цінностей, які він ідентифікує з цінностями Буття, позначає їх як характеристики «олюдненості», що розуміє як «характеристики самоідентичності в моменти найвищих переживань». Серед таких, до прикладу, і «характеристики ідеального мистецтва»: правдивість, краса, цілісність, досконалість, необхідність, звершеність, справедливість, гармонійність, простота тощо [78, С. 146-147].

Загалом, вивчаючи проблему цінностей на підставі аналізу праць учених минулого і сучасності, О. Стасевська зауважує, що в наукових джерелах представлено понад чотириста тлумачень дефініції «цінності», причому в широкому смисловому діапазоні; суттєво те, що становлення суспільства, особливо в складні періоди історії, неминуче супроводжується сплеском осмислення і переоцінки цінностей; натомість розвиток культури будь-якого народу так само неминуче «забезпечується існуванням стрижневих, центральних цінностей, які не гинуть, а постійно збагачуються, відроджуються в нових формах»; сама культура існує доти, доки «цінності,

репрезентовані у сфері суспільної свідомості, здатні бути і основою, і каталізатором світогляду та практичної діяльності [126, С. 62].

Отже, в процесі розвитку людського суспільства в тлумаченнях феномену «цінності» акцентується той чи інший аспект, який «опосередковується тими змінами, що відбуваються як на макросоціальному, так і на індивідуально особистому рівнях», при тому, що суспільство і «людський світ» є плинним, змінюваним, а отже, змінюються цінності та їхні співвідношення [119, С. 173]. Тобто цінність постає не як абстрактне поняття, а як якісна характеристика людини певної доби і певного життєвого середовища.

Здійснивши ґрунтовний огляд поняття «цінності» крізь призму філософських, культурологічних, соціологічних досліджень, Ю. Бабенко доходить слушного висновку про те, що цінність як така є узагальнювальним поняттям щодо явищ духовного життя людей – ідей, ідеалів, етичних норм, мистецтва тощо при тому, що всі зазначені позиції в різний спосіб кореспондують з інтересами людини в різних сферах її життєдіяльності, тобто у сфері праці, особистого життя і спілкування, позиціонування себе в оточенні інших людей, позиціонування себе стосовно культури, збігу власних цінностей з цінностями інших людей, впливу тих чи інших цінностей на власний внутрішній світ і світ інших тощо [10].

Привертає також увагу дослідження Г. Нарядько, яке зосереджується на ціннісній трактовці особистості, що визрівала в українській науці від часів давньої Русі і до сьогодення. Зокрема автор наводить як приклад узагальнення поглядів філософів 60-х років ХХ ст., чії праці стверджували «особистісний вимір історичної реальності, суспільного буття, культури» [89, С. 83], і доходить висновку, що сучасний світогляд починає повертатися до розуміння самоцінності індивідуального життєвого світу [89, С. 84]. Зазначимо, що така позиція є близькою сутності художніх цінностей в силу їхньої здатності зосереджувати і транслювати загальнолюдські цінності в художніх образах.

Щодо цінностей, якими має оволодіти педагог будь-якого фаху, то, як стверджує І. Бех, цінності слід позиціонувати як «регулятор людської життєдіяльності», що охоплює і віддзеркалює і об'єктивну дійсність, тобто зовнішній стосовно людини світ, і «власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках» [14, С.138]. Погоджуючись із ученим і зважаючи на те, що цінність означає високу значимість чогось для конкретної людини або суспільства, уточнімо: стосовно зовнішнього світу маємо говорити про його змістовність саме крізь призму внутрішнього світу конкретної людини, її ставлення до об'єктів зовнішнього світу.

Водночас погоджуємось із висновками О. Лисенко, що цінності впливають на духовний світ людини, у відповідь «визначаючи його реальну дієвість». Як визначає авторка стосовно ролі і місця цінностей в структурі педагогічної діяльності і загалом професійної підготовки вчителя будь-якого фаху, саме цінності є тією основою, на яку спираються решта компонентів професійної підготовки вчителя як системи. В цьому сенсі цінності є духовними феноменами, що мають особистісний сенс і діють як орієнтири людської поведінки, формуючи, спрямовуючи і розвиваючи як професійні, так і життєві установки педагогів [70, С. 106].

Оскільки поки немає усталеного визначення дефініції «цінностей», існує й достатньо значна кількість класифікацій цінностей, на що також вказують практично всі сучасні дослідники. Запропонована З. Равкіним класифікація цінностей учителя, на його обґрунтовану думку, містить цінності, які мають враховуватися вже під час підготовки майбутнього фахівця до педагогічної діяльності і охоплюють такі групи, як цінності соціальні (автор вказує їх як соціально-політичні); інтелектуальні; морально-етичні; зрештою, цінності професійно-педагогічної діяльності [105]. На наш погляд, остання вказана група цінностей акумулює попередньо наведені. Це підтверджують висновки й інших учених. Зокрема серед цінностей, також важливих саме для професії вчителя, у дослідженнях учених школи В. Сластеніна власне професійні цінності вчителя розглядаються невід'ємно від його педагогічної діяльності,

яка сама по собі постає як цінність для вчителя. Саме тому вказується на сутність аксіологічного (ціннісного) підходу як методологічного підґрунтя вивчення проблем педагогічної освіти, що було сформульовано ще наприкінці 80-х років ХХ ст. Аксіологічний підхід розкривається через систему принципів: рівноправ'я філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей за умови різноманіття культурних та етнічних особливостей; рівнозначущість традицій і творчості, визнання необхідності вивчення та використання вчень минулого і можливості духовного відкриття в теперішньому і майбутньому; екзистенційна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість демагогічності сперечань про основи цінностей; діалог і подвижництво замість месіанства та індиферентності [48, С.194].

Із зазначеного логічно випливає ставлення до людини як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості; тобто цінністю педагогіки є її «людський вимір» і гуманізм, суб'єктність як загальнолюдська цінність, а освіта постає як механізм розвитку особистості.

Таким чином, *професійні цінності вчителя водночас постають як його особистісні цінності*. Відтак, для вчителя музики художні цінності є найсуттєвішим складником професійних цінностей.

У такий спосіб, виокремлюється як стрижневий *аксіологічний підхід* до педагогічної, в тому числі й для мистецько-педагогічної, освіти як методологічна основа педагогічної діяльності, з чого також випливає і сутність важливого в контексті нашої дисертації *культурологічного підходу* до педагогічної освіти. Останнє принципово зумовлено притаманній педагогіці як такій культуровідповідності. Адже аксіоматично, що освіта і педагогіка завжди віддзеркалюються і відповідають певному рівню і типу культури. Зокрема, культурологічний підхід в освіті, й передусім, у педагогічній освіті, полягає в здатності і прагненні педагога аналізувати всі соціокультурні процеси комплексно, у взаємозумовленості теоретичних і методичних засобів та інструментів, що разом спрямовуються на «створення



умов освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, які забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» [48, С. 196; 46].

На думку І. Зязюна, цінності є тією ланкою, що об'єднує особистісні смисли з поширеними в суспільстві, і в такий спосіб спрямовують функціонування культури загалом, що уможлиблює їхню передачу крізь покоління. Як зазначає вчений, у феномені культури завжди відображаються процеси освіти і просвітництва; а цінності і смисли складають «ядро освіти», що є «культурним процесом», в якому транслуються культурні цінності [47, С. 235]. Зрозуміло, що поняття «культура» тут розглядається в широкому сенсі, як динамічна система, що втілює і транслює цінності з різних сфер життя, зокрема й через свою складову – художню культуру, мистецтво різних епох, різної національної належності, стилів, авторів тощо.

Дослухаємось до спорідненої думки вчених, які стверджують, що «культура за своєю сутністю насправді ціннісна» [37, С.34]; тобто ціннісний (аксіологічний) підхід є принциповим як у власне культурі, так і до вивчення культури.

Зрозуміло, що поняття культура є ширшим, ніж поняття «мистецтво» або «культура художня». Тим не менш, саме художня культура і художні цінності, сформовані нею, складають основу і виступають як потужні транслятори культури. Ця теза логічно проектується на мистецтво і, відповідно, на феномен художніх цінностей, які «конституують культуру, народжуються з надр людського буття» [37, С. 286.]; з цього випливає інша теза: ствердження у свідомості ціннісного ставлення до певної діяльності людини і до об'єктів цієї діяльності постає як важлива умова залученості і людини, і її цінностей в культурне «обертання» [37, С. 286].

Саме тому, в професійній діяльності вчителя набуває значущості саме його культура; набуття знань та умінь перетворюється на засіб професійного розвитку і самовдосконалення при тому, що ці знання та уміння узгоджуються із ціннісно-смысловими установками.

Погляд на професійну діяльність педагога з позиції аксіологічного і культурологічного підходів спонукав учених виокремити найважливіші структурні компоненти професійно-педагогічної культури, яка разом містить, базується і водночас слугує транслятором *педагогічних цінностей*, що визначаються як «особливості педагогічної діяльності, котрі дозволяють не лише задовольняти потреби педагога, а й є орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей» [48, С.197]. При цьому педагогічні цінності є цінностями духовного порядку і постають як система, що охоплює різні групи цінностей – соціально-педагогічні, групові педагогічні, особистісно-педагогічні, цінності, що пов'язані із самоствердженням педагога в соціальному і професійному середовищі, цінності, що задовольняють потреби у спілкуванні, орієнтують на саморозвиток і самореалізацію тощо; педагогічні цінності як система проаналізовані у взаємодії підсистем, якими є: цінності-взаємини, цінності-якості, цінності-знання, що важливо для подальшого уточнення сутності власне художніх цінностей майбутнього вчителя музики [48, С.198-199].

Звернімо також увагу на здійснене Г. Чижаковою ґрунтовне дослідження шляхів становлення педагогічної аксіології як науки, що дало підстави для слушних висновків і формулювань; а саме вчена деталізує зміст цінностей освіти в ієрархії цінностей – домінантних, нормативних, стимулювальних, супутніх, які взаємопов'язані та віддзеркалюють: 1) орієнтацію свідомості, 2) орієнтацію поведінки людини, 3) цінності, що стимулюють пізнавальну діяльність, 4) цінності, що відображають і спрямовуються на якість пізнання [162]. Суттєво те, що освітня цінність як підґрунтя для орієнтації свідомості і поведінки особистості зрештою і охоплює три найсуттєвіші компоненти – ціннісна свідомість, ціннісне ставлення, ціннісна поведінка, з чим цілком погоджуємось і що, як буде показано далі, кореспондує із власне художніми цінностями.

Разом з тим, цінність перетворюється на рушій особистісного становлення людини в разі, якщо людина є *суб'єктом* власного становлення, оскільки поза такою суб'єктністю її ціннісне становлення гальмується.

Аналізуючи праці К. Абульханової-Славської, М. Боришевського, Г. Костюка, В. Кудрявцева, В. Роменця, С. Рубінштейна, Г. Челпанова та інших учених та виокремлюючи різні аспекти досліджень суб'єктності, В. Татенко формулює важливу в контексті дослідження художніх цінностей особистості тезу: чим більше людина усвідомлює себе суб'єктом, тим краще вона усвідомлює навколишні процеси і події, а головне – тим глибше вона пізнає саму себе [132, С.7]. Спільним у позиціях учених стосовно сутності цінності є її особистісна значущість і пріоритетність у процесі самоствердження і самореалізації людини.

Суттєво: в дослідженнях К. Роджерса розглядаються універсальні цінності з погляду того, що вони не існують самі по собі як абстрактні величини, а «містяться» в самій людині, невід'ємно від її внутрішнього світу, тому їх неможливо просто «надати» людині; вона може лише привласнити їх сама [111].

Отже, з одного боку, особистість постає як суб'єкт розвитку своєї ціннісної системи і керує своїми цінностями, зокрема й художніми, а з іншого, розвиток її як суб'єкта цього процесу зумовлюється змістом її сформованих цінностей. За Д. Леонтьєвим, цінності для конкретної людини одночасно є і джерелом, і носіями її смислів [68]. Тобто особистісні цінності є стрижневими для смислів людини, визначаючи її ставлення до світу загалом, надаючи смислу її життю загалом.

Аналізуючи спадок В. Франкла, Д. Леонтьєв у вступній статті до видання його праць слушно зауважує, що В. Франкл увів уявлення про цінності як смислові універсалії, що дозволяють людині зробити своє життя осмисленим, а саме це ті універсалії (цінності), за допомогою яких «ми даємо життя» (йдеться про творчу працю), за допомогою яких «ми беремо від світу» (йдеться про переживання цінностей), а також це ті позиції, які ми

займаємо стосовно долі і не можемо змінити; відповідно до цього В. Франкл виводить три групи цінностей – цінності творчості, цінності переживання і цінності ставлення [145, С. 12 (вст ст. Д. Леонтьєва), С. 174, С. 301-302]; причому надається цінностям творчості, які реалізуються в праці, що набуває ціннісного смислу як внесок у життя суспільства [145, С.12, С. 233].

Відтак, ще раз підкреслюємо: процес формування цінностей є процесом переживання, осмислення, усвідомлення, а далі і вмотивованого вдосконалення життєвих реалій; важливою є детермінованість усіх ланок цього ланцюга, спрямованого на перетворення реальності, є на реальність переживання, проходження через внутрішній світ, коли максимально задіюється емоційна сфера [96]. У такий спосіб ще раз підкреслюється роль ставлення як основи цінності, а отже – діалогічність утворення цінності, коли загальне переходить у статус особистісного, а особистісне впливає на загальне і його подальше сприйняття і прийняття людиною.

Зрозуміло також, що діалектика цінностей об'єктивних і суб'єктивних, тобто особистісних, засвідчує, що формування особистісних цінностей неможливе поза комунікацією. Причому маємо говорити не лише про комунікацію суб'єктів, що зосереджується навколо мистецтва і художніх цінностей, на обміні ними своїми смислами в процесі діяльності. Суттєвого значення набуває комунікація суб'єкта з художніми образами. Адже, на наш погляд, формування ставлення до об'єктивної цінності неможливе поза її сприйманням, індивідуальною інтерпретацією, свого роду діалогом як «вилученням» серед її смислів важливого для себе; натомість міжсуб'єктний діалог «навколо» мистецтва відбувається саме на підставі художніх образів – вражень від них, їхнього оцінювання, формулювання суджень, порівняння свого враження та думки й аргументації інших суб'єктів тощо. Як неодноразово підкреслювала О. Рудницька, спілкування з мистецтвом само по собі містить діалог, що базується на емпатії, зокрема художній емпатії, та рефлексії [117].

Відтак, особистість, яка вступає в діалог з творами і «навколо» мистецтва, неминуче постає як суб'єкт і діяльності і комунікації. Комунікація в цьому аспекті також може розглядатись як діяльність. О. Комаровська виокремлює різні аспекти художньої комунікації – з твором (художніми образами), з митцем - опосередковано через твір, навколо мистецтва, як самоспілкування і саморефлексія реципієнта як результат пізнання. В такій комунікації людина декодує смисли творів, дослухається до власного життєвого і художнього досвіду, зіставляє його з тим, що тільки що пізнала, відзначаючи «нове» для себе, приймаючи або не приймаючи це «нове» до свого внутрішнього світу і світу особистісних цінностей, тобто осмислює цінності) [53, С.262].

На наше переконання, щодо такого діалогу маємо враховувати особистісну культуру суб'єктів освітнього процесу, адже освітній процес завжди передбачає і вибудовується на діалозі суб'єктів, що актуалізує ідеї діалогу культур і погляд на вчителя як «людину культури», коли культура постає як прояв «одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх – культур»; культура з цього погляду конкретизується як форма «самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; це «винахід» кожною людиною «світу вперше» [16, С. 291]. Цікаво про діалогічність як сутність людини нагадує Г. Шевченко, вказуючи на «суперечливу сутність людської природи, що виявляється в постійній внутрішній боротьбі добра і зла, прекрасного і потворного, піднесеного і низького», що зрештою зумовлює необхідність формування особистісних цінностей [166, С.218].

Тобто, суб'єктність особистості в її ціннісному становленні і виявляє себе в конкретній *діяльності*. Так, наприклад, В. Татенко вказує на те, що до категорії суб'єкта, яка акцентує природне для людини прагнення самоактуалізації, додається вчинковість, що «виводить суб'єктну активність на рівень душевно-духовних, соціокультурних, етичних та естетичних змістів, цінностей і смислів» [132, С.385]. Зауважимо, що наведене

твердження В.Татенка в такий спосіб фактично встановлює нерозривний зв'язок «суб'єктного» і «діяльнісного» у вивченні проблеми цінностей.

Орієнтиром для вивчення художніх цінностей, зокрема вивчення механізмів їхнього утворення у людини, можуть слугувати положення теорії діяльності, розвиненої О. Леонтьєвим, а саме погляд ученого на предмет діяльності як на незалежний ні від кого, що перетворювально впливає на діяльність суб'єкта; але насамперед має значення спрямованість дії цього предмета, тобто все що стосується його діяльності; існує так званий «вторинний» вплив на розвиток суб'єкта, пов'язаний з «образом предмета», що реалізується в діяльності [67, С.84].

У продовження наведеної думки звернімося й до твердження учених стосовно того, що діяльність людини характеризується як предметністю цієї діяльності, так і суб'єктністю, оскільки діяльність завжди спрямована на перетворення об'єкта задля задоволення певної потреби; тобто в діяльності завжди є єдність суб'єкта і об'єкта в їх взаємовпливах [38, С. 61].

Стосовно майбутніх учителів музики йдеться передусім про діяльність музично-педагогічну в широкому розумінні, одним з істотних складників якої слід виокремити *мистецько-просвітницьку* (що буде розглянуто в 1.2).

Як бачимо, в дослідженні цінностей педагога (зокрема і художніх цінностей) також природно актуалізуються як щільно пов'язані *особистісно орієнтований* і *суб'єктно-діяльнісний* підходи, в тому числі й до підготовки майбутніх учителів музики, оскільки ці підходи є не лише складниками методологічного підґрунтя для такої підготовки поряд із аксіологічним і культурологічним підходами, а постають ще й як основа для їхньої реалізації, як свого роду інструментальна детермінанта.

Далі для конкретизації сутності власне *«художніх цінностей»* повернімося до аспекту класифікації цінностей.

Як уже зазначалось, дослідники феномену цінностей вказують на відсутність єдиного підходу до класифікації. Скористаємось узагальненням Л. Хомич стосовно такої класифікації, яке дозволить логічно позначити місце

художніх цінностей серед інших для уточнення їхньої сутності [146]. Так, як пропонує Л. Хомич, до певної міри узагальнювальним є поділ цінностей на матеріальні, соціально-політичні і духовні – з погляду відображення відповідних сфер – громадського життя, носіїв цінностей та ієрархії. Художні цінності належать – за цим розподілом – до цінностей духовних. Але враховуємо, що оскільки художні цінності є складником культури в широкому розумінні, то вони поєднують і матеріальні, і духовні аспекти цінностей, так само є відображенням цінностей зі сфери громадського життя [146, С. 367]. З погляду носіїв цінностей (що особливо важливо в дисертації, оскільки досліджуються цінності майбутніх учителів музики як таких носіїв), то вони, на думку вченої, поділяються на індивідуальні або групові (колективні), а також національні – як невід’ємні від любові до рідного народу і своєї культури, і також, на наше переконання, пов’язані з ідеєю діалогу культур, міжкультурністю, цінностями толерантних взаємин, та цінності загальнолюдські. Очевидно, що художні цінності відображаються в кожній градації такого поділу.

З позиції ролі, яку цінності відіграють у житті людини та/або суспільства, то слід виділити (на думку Л. Хомич, з якою погоджуємось) ті цінності, що мають другорядне значення в цій ієрархії, цінності так званого повсякденного попиту (вони можуть бути як матеріальні, так і духовні), а також цінності вищого порядку, що втілюють і віддзеркалюють фундаментальні взаємини і потреби людей. Це є вищі цінності, що мають загальнолюдський характер, тобто цінності життя людини і людства та споріднені з цим – любов, довіра, родина, воля, право, справедливість тощо; це також цінності самозбереження, самоствердження і самореалізації тощо [146, С.368].

Зрозуміло, що наведене узагальнення вченої не вичерпує ні проблему класифікації, ні загалом увесь спектр цінностей. Але з огляду на тему дисертації й окреслені в ній завдання можемо стверджувати: *художні цінності є цінностями духовними*; водночас, вони відображують і

концентрують всю палітру вищезгаданих цінностей, оскільки це пов'язано зі здатністю мистецтва акумулювати і перетворювати всі теми і проблеми з різних сфер життя людини, які її хвилюють [144].

Разом із тим, як цінності насамперед духовні, художні цінності самі по собі можуть являти цінність матеріальну – як витвір мистецтва, зафіксований у певному матеріалі, але обов'язково при тому містять духовний символічний смисл, відображаючи через матеріальне втілення ставлення людини (автора, виконавця, реципієнта) до важливих філософських проблем життя, смислових підтекстів художнього висловлювання.

Саме тому, класифікуючи цінності, О. Лисенко підкреслює, що в педагога має бути сформована пріоритетно система *духовних цінностей*, що безпосередньо визначає розвиток його особистісного потенціалу і пов'язано з головною місією вчителя – збереження традиційних духовних цінностей в суспільстві, які «визначають культуру як середовище, що виховує високоморальну особистість; ціннісно орієнтуючи вихованців» [70, С. 106].

Під поняттям «духовна цінність» І. Бех пропонує розуміти «безумовне і високе смислове утворення, яке складає духовне «Я» особистості (вірність, справедливість, чесність, безкорисливе піклування тощо)». При цьому вчений виокремлює в цьому утворенні два аспекти, важливі і для розуміння безпосередньо «художніх цінностей», а саме: по-перше, це безумовність (тобто, як відзначає І. Бех, пов'язано не з матеріальними мотивуваннями, а з «внутрішніми устремліннями»), а по-друге, найвищі смисли. Причому важливо те, на чому акцентує вчений, що «досвід духовний реально не передається. Кожне покоління набуває його знову» [15, С.8]. Якщо спроектувати це твердження на мистецтво, то розуміємо, що художні цінності є такими лише тоді, коли кожна конкретна людина самостійно їх набуває, привласнює.

Суголосну думку читаємо у С. Кримського, який доводить: «духовність – це засіб переводити універсум зовнішнього світу, буття у внутрішній всесвіт особистості», це свого роду реалізація здатності самостійно



«створювати внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини» [65, С. 57].

Немає сумнівів у тому, що цінна сфера вчителя будь-якої спеціальності має слугувати як орієнтир його професійної діяльності і життя, а це зумовлює її так звану *двоєдину спрямованість*: по-перше, націленість на збагачення власної системи цінностей; по-друге, прагнення ділитись цінностями, апелювати до інших, передусім – до учнів, впливаючи на формування цінностей інших особистостей.

Відтак, є логічним, що необхідно розрізнити *цінності об'єктивні і суб'єктивні*, тобто *особистісні цінності* кожної людини. Не потребує доказів, що такі цінності взаємопов'язані і перебувають у діалектичній взаємозалежності. Адже особистісні цінності формуються в людини як результат привласнення нею об'єктивно визнаних, найчастіше відсорбованих часом та історичним поступом і значущих для людства.

Орієнтиром для розуміння діалектики об'єктивних і суб'єктивних, особистісних, цінностей може бути прийнята теза: цінність виявляє себе через певне ставлення суб'єкта до об'єкта, тобто через ціннісне ставлення. У свою чергу, ціннісне ставлення реалізується у двох позиціях: як віднесення об'єкта, що оцінюється, до власне цінності (що відбувається в безпосередньому емоційному переживанні), і вже як осмислення цього об'єкта як цінності (як виявлення і розуміння конкретного смислу, що конкретний об'єкт містить для конкретного суб'єкта) [50, С.51].

Відтак, людина вибудовує власну ієрархію цінностей, визначаючись у своєму ставленні до загальноприйнятих у суспільстві цінностей як життєво-смислових орієнтирів, дієво практично відбираючи важливе для себе. Зауважимо, що в такому процесі відбору людина наче «просіює» загальні цінності, беручи для себе як орієнтир для діяльності і життя те, що забарвлено позитивно і пережито нею емоційно, пізнаючи саму себе в цьому процесі, осмислюючи власні потреби щодо всього ціннісного спектру.

Не потребує спеціальних доказів, що під *об'єктивною художньою цінністю* слід розуміти *твори мистецтва*, які визнані надбанням людства, пройшли для такого визнання випробування часом.

У Філософському енциклопедичному словнику «мистецтво» визначається як «знаково-семіотична галузь людської культури, яка, на відміну від інших засобів комунікації, позначена намаганням у всіх своїх повідомленнях поєднати відтворювану в цій галузі конкретність світу з тими чи тими його узагальненими сенсами» [143, С.380]. Отже, світ в мистецтві і через мистецтво пізнається в особливий спосіб, а саме «через суб'єктивне його сприйняття, переживання і культурно-естетичний досвід митця» [41, С.192]; оскільки мистецтво «акумулює в собі естетичні цінності й естетичний досвід суспільства за своїми вихідними основами – гармонізує світ людини, одухотворює його, пробуджує творчі сили [41, С.109], при тому що предметом мистецтва і є людина в її взаєминах зі світом; [41, С.116].

Зауважимо, що І. Кант у «Критиці здатності судження» вводить поняття «естетична цінність» стосовно мистецтва [51]. «Художня цінність» безумовно є цінністю естетичною. У мистецтві, як зазначають філософи [41] освоєння людиною світу відбувається в естетичній формі; а до сфери «художнього» входить спектр феноменів: художній твір і художній образ, втілена в художньому образі художня реальність, художня картина/концепція світу і уявлення про неї особистості, закони і логіка художнього освоєння світу мовою різних видів мистецтва, особливості художнього процесу, питання художнього сприймання та інтерпретації творів тощо. На наш погляд, усе виокремлене міститься у феномені художньої цінності; однак усі ці позиції наче концентруються в художньому творі. А справді високохудожній зразок мистецтва концентрує в собі «різні рівні змістовних, творчо-процесуальних, духовно-естетичних цінностей» [41, С. 180].

Як зазначає Г. Падалка, «мистецтво покликане відтворити цінність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного

практицизму і утилітаризму» [92, С.45], при тому, що в мистецьких творах містяться «найзмістовніші внутрішні споглядання й уявлення» [92, С.13].

Отже, підтверджується, що саме художній твір як багатоаспектне мистецьке явище, що відображує освоєння світу людиною в художньому образі, і постає як «художня цінність», натомість «художню цінність» слід дорівняти до цінності духовної як втіленої в художніх образах.

Узагальнення цього читаємо у О. Комаровської, яка зазначає, що унікальність мистецтва полягає в його художньо-образній природі, завдяки якій кожен твір апелює до художньої емпатії і рефлексії реципієнта, який пізнає цей твір; занурення у твір «змушує людину емоційно проживати і привласнювати глибинні смисли, закладені у творі». Дослідниця підкреслює, що в пізнанні суб'єктом мистецтва «на цінності орієнтуються, на них спрямовуються і через них оприлюднюються всі форми ставлення людини – і до мистецтва, і до життя – через вчинок (в широкому розумінні)» [56]. Такі цінності вчена і позначає як «особистісні художні цінності» та як «системоутворювальний елемент формування художньої свідомості людини загалом [там само].

Отже, для уточнення сутності художніх цінностей майбутніх учителів музики необхідно розглянути, в який спосіб утворюються *цінності особистісні*, зокрема через механізм привласнення суб'єктом об'єктивної художньої цінності.

Так, ситуація і механізм утворення особистісної цінності охоплює суб'єкта та об'єкта (в контексті художніх цінностей це твір мистецтва), але обов'язково містить те ставлення, що виникає в суб'єкта до об'єкта (твору) внаслідок його переживання, оцінювання і осмислення, в результаті чого відбувається привласнення цінностей, закладених в об'єкт [144].

Однак, не потребує доказів, що на утворення особистісної цінностей впливають не тільки якості самого суб'єкта (досвід естетичних вражень, життєвий досвід, уподобання, особливості емоційної сфери, рефлексивні

уміння тощо), а й смисло-змістове наповнення соціокультурного оточення, в якому суб'єкт набуває такого досвіду.

Крім того, вважаємо суттєвим у контексті дисертації обґрунтування мистецтвознавством чотирьох типів (форм) взаємин суб'єкта і об'єкта пізнання, а саме: 1) людина-суб'єкт пізнає світ, 2) позиціонує його значення для себе, тобто ціннісно осмислює світ; 3) пізнаючи світ, людина як суб'єкт пізнання «конструює» нові для себе об'єкти відповідно до своїх потреб як бажане; 4) діалог між суб'єктами. Підсумовуючи цю думку, М. Каган «виводить» узагальнювальний тип взаємин, який притаманний саме цінностям культури й передусім – художній творчості і художнім цінностям, а саме йдеться про художню творчість (художню діяльність), в якій відбувається синкретичне поєднання, злиття усіх диференційованих вище форм [50, С.65].

Варто провести паралель із концепцією утворення духовних цінностей і формування духовно-ціннісної сфери І. Беха, яка охоплює декілька етапів, що, на наш погляд, будуть важливі далі для виявлення компонентно-змістової структури феномену особистісних художніх цінностей: пізнавальний (або когнітивний) етап, емоційно-ціннісний етап, компонент (етап) довільного імпульсу (поштовху), поведінково-праксичний етап, самоціннісний етап [15].

Звернімо увагу й на висновки І. Беха стосовно ролі рефлексії в процесі духовно-особистісного зростання людини, а саме вчений позиціонує механізм рефлексії як спрямованість людини на власний внутрішній світ, коли усвідомлюється не тільки так званий об'єкт пізнання, а й власні дії, націлені на утворення особистісних цінностей (а отже й особистісних художніх цінностей [14]. На наше переконання, виокремлена вченим логіка духовно-ціннісного становлення особистості проектується на процес пізнання мистецтва і привласнення вже художніх цінностей.

Стосовно утворення особистісних художніх цінностей важливою є наукова позиція О. Комаровської [56], яка вибудовує покрокову логіку

переходу об'єктивної художньої цінності (тобто твору і закладених у ньому смислів) до ціннісних надбань самої особистості, яку приймаємо і на яку орієнтуємось в дисертації, а саме:

- *перший крок* – це сам факт отримання суб'єктом «емоційно-інформаційного імпульсу», який надсилає твір мистецтва з «об'єктивного художнього простору» і який суб'єкт повинен далі «прийняти», тобто емоційно відреагувати і пережити; на думку дослідниці, такий «емоційно-інформаційний імпульс» подає свого роду сигнал про існування певного твору і наче запрошує суб'єкта орієнтуватися в об'єктивній ціннісній картині світу; це і є початок утворення певного ціннісного образу світу в уявленні особистості;

- *другий крок*: «проживаючи» емоційно твір, суб'єкт створює власні образи-інтерпретації побаченого і почутого, задіює художню емпатію; це дає йому можливість почати ідентифікувати свої уявлення про мистецтво зі смислами, закладеними у твір;

- *третій крок*: задіюються процеси рефлексії пережитого, внаслідок чого цінність, прийнята як імпульс, вводиться у внутрішній світ; суб'єкт осмислює не лише твір, а і своє оцінне ставлення до сприйнятого; в результаті відбувається привласнення цінності, вона стає «особистісною». Це супроводжується порівнянням «нової» цінності з тими, що вже є у внутрішньому світі людини; відбувається переоцінка і систематизація особистісних цінностей; людина самовдосконалюється, духовно збагачується.

Однак, необхідно підкреслити очевидний ланцюг: процес утворення особистісних цінностей буде безкінечним і справді матиме результатом ціннісне самовдосконалення особистості, якщо поступово розширюватиметься коло особистісних художніх цінностей; а це має забезпечити посилована мотивація до подальшого художнього пізнання, поглиблення прагнення спілкування з новими творами. На підґрунті художньої емпатії та рефлексії в особистості поглиблюється інтерес до нових

творів, що формує художньо-естетичний смак; далі поступово збагачується досвід сприймання та удосконалюються уміння оцінювати твори, відбираючи те, що є близьким внутрішньому світу особистості. Так, особистісні цінності базуються на мотивації, інтересі, смаках, здатності оцінювання тощо і одночасно є стимулом художнього пізнання, в процесі якого знову задіюються емпатія, рефлексія тощо.

Пригадаємо: пов'язуючи особистісні цінності з життєвими смислами, Д. Леонтьєв указує на смислову природу цінності, а отже, на безпосередній зв'язок особистісної цінності з поняттями потреби і мотивації [69, С. 202-203], при тому що мотивувальна дія «не обмежується конкретною діяльністю, конкретною ситуацією», оскільки вони зіставляються з життєдіяльністю людини загалом і володіють високим ступенем стабільності» [69, С. 204], що, на наш погляд, важливо для уточнення сутності особистісної художньої цінності.

Не потребує доказів, що найефективніше пізнання мистецтва відбувається через власну практичну діяльність суб'єкта в мистецтві, що ініціюється ним завдяки посиленню мотивації. Для вчителя музики це може бути презентовано у виконавських інтерпретаціях творів, вербально-аналітичній діяльності, різноманітних ситуаціях комунікації з мистецтвом – його сприйманні, дискусіях про мистецтво, лекційній, педагогічній, композиторській творчості, зрештою просвітницькій діяльності. В усіх цих формах діяльності суб'єкт постає тією чи іншою мірою безпосереднім творцем – або безпосередньо художніх текстів, або їхніх інтерпретацій. Як зазначає О. Комаровська, в цьому і полягає суть художнього пізнання, що є набагато ширшим за своїм змістом, ніж «звичайне» набуття знань про мистецтво (твори, персоналії, події тощо) [56]. Тобто, задіяні мотивація, інтерес, смак, оцінка, що в ланцюгу на підставі емпатії, рефлексії, комунікації детермінують утворення особистісної цінності.

Слід зауважити, що в цьому плані логіка утворення особистісної художньої цінності кореспондує з психолого-педагогічним феноменом

*ціннісних орієнтацій*, на який не можемо не вказати, оскільки, на наш погляд, наявність в особистості ціннісних орієнтації вказує на її вмотивованість до формування власних цінностей. Ціннісні орієнтації також вказують на *змістовий вибір цінностей* та практично-дієві способи їх привласнення, тобто пізнання і переведення з об'єктивних у суб'єктивні, особистісні; відтак «ціннісні орієнтації характеризують внутрішню готовність до здійснення певної діяльності із задоволення потреб і інтересів, вказують на спрямованість її (людини – Ч.Л.) поведінки» [80, С. 27 ].

Визначаючи змістову структуру ціннісних орієнтацій, що по суті є націленістю людини на певні цінності і поведінку відповідно до їх привласнення, Л. Паньків вказує, що художньо-ціннісні орієнтації визначаються художньо-естетичними потребами особистості, зумовлюються обсягом відповідних знань, змістом і наповненістю почуттєвої сфери, досвідом спілкування з мистецтвом. Отже, художні орієнтації виявляються в таких формах естетичної свідомості, як потреби, ідеали, інтересах, цінності, установки тощо [95]. Погоджуючись із авторкою, уточнімо, що як раз у цінностях акумулюються інтереси та ідеали; привласнення цінностей детермінується потребами та інтересами; художні установки виникають і, у свою чергу, детермінують спрямування особистості на художнє пізнання, в процесі якого виокремлюються значущі для особистості художні об'єкти, що переживаються та привласнюються як її цінності. Крім того, увага до «ціннісних орієнтацій» допомагає подоланню так званої «ціннісної невизначеності» (за В. Андрющенко), оскільки змушує освіту і культуру шукати способи такого подолання, які мають сприяти «відродженню втрачених і формуванню нових духовних цінностей, ідеалів і принципів життєдіяльності, гуманізації духовної сфери особистості», в процесі чого розширюється світогляд, набувається особистісно духовний досвід [5, С. 7], що вкрай важливо саме для мистецької освіти.

Стосовно «змістового» спрямування ціннісних орієнтацій важливо вказати: очевидно, що не всі справді високохудожні зразки мистецтва, які

наповнювали художню спадщину людства впродовж його існування обов'язково перейдуть в особистісні цінності кожної людини [144], адже це залежить від численних чинників. Зокрема, від вищезгаданих інтересів, уподобань, смаків тощо, тобто від індивідуальної сформованості художньо-естетичної свідомості особистості [41], складу її художньо-естетичного досвіду [46; 47], що важливо враховувати під час діагностування ціннісної сфери майбутнього вчителя музики.

Як бачимо, наведені позиції учених підтверджують, що формування художньої цінності особистості передбачає «перехід» об'єктивного в суб'єктивний вимір, причому йдеться про позитивно емоційно забарвлений суб'єктивний вимір.

Крім того, важливо зазначити й такий аксіоматичний момент, суттєвий для розуміння сутності художніх цінностей особистості: мистецтво як культурне явище презентоване творами різних своїх видів. Отже, «художні цінності» також постають як художні образи, втілені засобами різних видів мистецтва. Таким чином, формування художніх цінностей особистості означає привласнення нею цінностей творів різних видів мистецтва, що стосовно підготовки майбутніх учителів музики передбачає аспект поліхудожності (що буде враховано в методичному та експериментальному розділах дисертації).

**Підсумуємо** на цьому етапі викладу тексту.

Художні цінності особистості є динамічним, цілісним і особистісно значущим феноменом, що:

- перманентно формується в процесі художнього пізнання і характеризується смисловою сучасністю для суб'єкта «тут і зараз», незалежно від історико-культурної доби своєї появи, але в залежності від уже сформованих смислів самого суб'єкта;

- утворюється в момент переходу із статусу цінностей об'єктивних до внутрішнього світу особистості як результат переживання і осмислення, тобто в момент привласнення.



Далі спроектуємо наведене розуміння феномену художніх цінностей в контекст підготовки майбутнього вчителя музики і його майбутньої професійно-педагогічної діяльності (1.2).

## **1.2. Художньо-ціннісна сфера учителів музики в контексті педагогічної діяльності**

Не потребує доказів, що вчитель музики є носієм особистісних художніх цінностей, а крім того, й безпосереднім транслятором визнаних у суспільстві цінностей до своїх учнів. І ширше – вчитель музики покликаний здійснювати педагогічно-коригувальний вплив не лише на ціннісну сферу учнів, а й опосередковано через них і разом з ними – на художні процеси в суспільстві. Проте таке його призначення детерміновано його особистісними художніми цінностями: пригадаємо, що за переконанням видатних педагогів, виховний вплив учителя на юну людину уможливлений лише за умови «високої духовності самого вчителя» [138, С.48], який є прикладом «багатства духовного життя» для учнів [129, С. 169].

Отже, художні цінності вчителя музики багато в чому збігаються з його професійно-педагогічними цінностями. Власне їхня сутність міститься на перетині його художніх цінностей як особистості, що спонукають до творчої самореалізації, і змісту його професійної діяльності, зокрема в частині забезпечення формування особистісних художніх цінностей своїх учнів, що також спонукатимуть їх до самореалізації.

Аналізуючи феномен педагогічної майстерності вчителя, І. Зязюн виокремлює невід'ємні від професії особистісні якості, необхідні для успіху педагогічної діяльності, серед яких – упевненість у собі, відсутність бар'єрів між собою і учнями, вольові якості, які дозволяють бути цілеспрямованим і при цьому гнучким і мобільним у прийнятті рішень при виникненні тих чи інших педагогічних ситуацій спілкування, самоконтроль і уміння володіти собою [97, С.50]. В цьому діяльність учителя музики (і вчителя мистецтва) –

як активного і творчого «посередника» між об'єктивними цінностями і особистісними кожного суб'єкта-учня – збігається з вимогами до педагогічної діяльності загалом, зокрема до формування потреби у професійному і особистісному самовдосконаленні. В цьому сенсі посилаємося на дослідження А. Козир стосовно професійної майстерності педагогів-музикантів, одним із найсуттєвіших векторів досягнення якої є прагнення акме як «сміслового ядра» цього процесу [52].

Однак, діяльність учителя музики сама по собі є художньо-естетичною, оскільки вона подібна саме до художньо-творчого процесу з властивою творенню художнього образу драматургією. У Передмові до праці «Людина як предмет виховання» всесвітньо відомий педагог К.Ушинський як раз називає педагогіку «вищим з мистецтв», пояснюючи це тим, що педагогіка прагне «задовольнити найвищу з потреб людини і людства – прагнення самовдосконалення в самій людській природі, ... удосконалення самої природи людини – її душі і тіла», а для цього людина має і «вічний ідеал» у мистецтві, яким є «досконала людина» [137, С. 192, 193].

Як слушно вказує С. Соломаха, діяльність учителів мистецьких дисциплін, зокрема і музики, – як діяльність безумовно творча – створює в освітньому закладі специфічне художньо-естетичне поле, яке спрямоване на збагачення і коригування «аксіосфери» – «у вигляді ціннісних уявлень, оцінок, смаків, ідеалів, норм, канонів, моделей поведінки, психологічних механізмів дій тощо, які носять гуманістичний характер і відіграють роль світоглядних життєвих орієнтирів особистості» [112, С. 8]. Погоджуючись з авторкою, додамо: мова має йти як про «аксіосферу» самого вчителя, так і про його спрямованість на формування, збагачення і педагогічного коригування художньо-ціннісної сфери учнів у зазначеному «художньо-естетичному полі».

Зрозуміло, що художні цінності майбутніх учителів музики, насамперед, безпосередньо пов'язані з пізнанням *музичного мистецтва*, причому комплексно і в різних видах діяльності: набуття знань (починаючи з

отримання інформації, відомостей) про музику; виконавська інтерпретація та інтерпретаційно-аналітична діяльність, що спирається на розвиток сприймання музики і проектується в практичну площину передачі набутого музично-естетичного досвіду учням в майбутній педагогічній творчості.

Ці види діяльності реалізуються в аудиторній та позааудиторній роботі майбутніх педагогів-музикантів, що охоплює дисципліни (курси) музично-теоретичного, музично-виконавського, музично-методичного спрямування, у тому числі й різного роду практики – педагогічну, лекційну, науково-дослідницьку, а також участь у концертній діяльності тощо. Всі курси взаємопов'язані і взаємозумовлені за змістом, а кожен з напрямів підготовки забезпечує набуття знань і практичних умінь. Проте є певні домінанти.

На основі власного досвіду та аналізу численних праць, присвячених різним аспектам підготовки вчителів музики [20-22; 24; 36; 39; 43; 52; 57; 77; 91; 92; 93; 107; 109; 122; 130; 142; 170 та ін.], коротко виокремимо такі домінанти, що безпосередньо стосуються формування художніх, зокрема музичних, цінностей.

Так, змістове поле *знань* про музичне мистецтво, а отже і про об'єктивні музичні цінності як художні, що опановує майбутній учитель музики, охоплює музичні явища, які природно перебувають у центрі уваги в усіх курсах професійної підготовки. Але системно і домінантно – в процесі опанування *музично-теоретичних дисциплін*, під час якого майбутні педагоги-музиканти ознайомлюються не лише із конкретними музичними творами різних історико-культурних епох та національних культур, а й вивчають теорію музики (сольфеджіо, гармонія, поліфонія тощо); занурюються в закономірності історико-культурних процесів, особливості музичних стилів (різні розділи історії музичного мистецтва, аналіз музичних творів, фольклор). Підкреслимо: ознайомлення з музичними творами відбувається як через сприймання і оволодіння інформацією про них, так і через залучення виконавських умінь (гра на інструменті фрагментів творів, демонстрація теоретичних висновків перед аудиторією однокурсників тощо).

У контексті опанування художніми цінностями домінантно через знаннєвий чинник важливим є вивчення національних мистецьких традицій, пов'язаних з фольклором як феноменом культури і синкретичним художнім явищем, в якому втілена «народна модель світосприйняття» [112, С.43-44]. Через занурення в мистецький фольклор (музичний, танцювальний, театральний, поетичний, прикладне мистецтво) особистість переживає і усвідомлює значущість рідних етнонаціональних традицій у світовому цілому і повагу до традицій інших культур, що є об'єднуювальним для всіх у формуванні національної свідомості і самосвідомості. «Основа цього – фольклор як унікальний феномен, що акумулює естетичний досвід поколінь і водночас містить зрозумілу для всіх етносів смислову інформацію» [151, С. 2]. Також погоджуємось із О. Ребровою в тому, що саме в контексті формування художніх цінностей, важливий не лише фольклор, а й композиторська творчість та професійні мистецькі здобутки, зокрема в етично-моральних концептах [107, С. 42].

Суттєвою для формування ціннісної сфери є *вербальна інтерпретація творів* як діяльнісне донесення їх до слухачької аудиторії або учнів, уміння якої набуваються також пріоритетно під час опанування музично-теоретичних дисциплін; така інтерпретація буде досконалішою, якщо майбутній педагог-музикант уміє безпосередньо донести власні судження до інших, емоційно заразити ними інших, впливаючи на цінності інших, особливо якщо йдеться про учнів і роботу в класі. Отже, невід'ємним складником підготовки вчителів музики саме в напрямі формування їхніх цінностей і здатності впливати на ціннісну сферу інших є набуття *лекторських умінь* у комплексі вербальних та невербальних складників, які посилюють емоційність та виразність вербального спілкування [12; 42; 97].

Практико-орієнтована спрямованість музично-теоретичної підготовки передбачає реалізацію набутих знань також і через опанування арт-терапевтичних практик, спроби імпровізації та композиторської творчості, оволодіння основами звукорежисури, участь у фольклорних експедиціях

тощо. Безумовно, на таких знаннях і уміннях базується й успішність педагогічної практики майбутніх педагогів-музикантів, а також їхнє професійне ствердження у виконавстві (про що свідчать навчальні плани багатьох вишів).

Разом практико-орієнтований складник музично-теоретичної підготовки і необхідність використовувати набуті знання та уміння в інших складниках професійної підготовки створюють можливості додаткового емоційного проживання знань і привласнення їх як особистісних цінностей кожним студентом-музикантом.

Безпосередньо *музично-виконавська підготовка* майбутніх учителів музики охоплює оволодіння майстерністю гри на різних інструментах соло або в ансамблях/оркестрах, вокальному або вокально-інструментальних формах виконавства, диригентській творчості (хоровій або оркестровій), концертмейстерстві тощо. Крім того, музично-виконавська підготовка містить необхідний теоретичний компонент знань про виконавство і його закономірності. При цьому *виконавська інтерпретація* музичних творів завжди є забарвленою емоційним досвідом виконавця, його власними цінностями, і до того ж завжди адресована слухачам, у чому полягає суть виконавства [36; 170; 171]. Саме тому оволодіння виконавською майстерністю, рівень якої є суттєвим чинником повноцінної трансляції власного «бачення» твору до публіки, а отже і до майбутніх учнів, уможлиблює переконливу передачу іншим багатства світу своїх цінностей, передусім через одночасне зі сприйманням і творенням образу «емоційне зараження» творчістю [55; 148].

Слід враховувати стосовно ціннісної сфери педагога-музиканта, що його участь в оркестрі чи ансамблевому музикуванні, концертмейстерська підготовка, крім суто музично-виконавських досягнень, передбачає і формує здатність *художнього партнерства* як на сцені, так і на етапі підготовки до сценічного виступу [147], тобто розвиває *комунікативні здібності*, що є

принциповим як щодо власних особистісних цінностей, так і для педагогічного впливу на ціннісну сферу учнів і загалом слухачів.

Разом із тим, оволодіння виконавською майстерністю поглиблює *мотивацію пізнавати* нові твори, відкривати нові грані вже знайомих творів, виховує вольові якості, оскільки передбачає розв'язання виконавських задач, пов'язаних із зануренням, наприклад, у стильові особливості твору тощо. Важливим під час виступів на сцені і підготовки до них є тренування самоконтролю [146; 171], причому не лише в напрямі його здійснення задля реалізації художнього задуму безпосередньо на сцені, а й для розвитку здатності відчувати «зворотній зв'язок», реагування публіки на запропоновані їх інтерпретації. Натомість і мотивація, і воля є важливими якостями як у розширенні кола того, що пізнається, так і для «виходу» за межі знайомого, і в подоланні певних бар'єрів у спілкуванні з іншими (слухачькою аудиторією, учнями) – у донесенні до них власної виконавської або вербальної інтерпретації.

Водночас набуття практичних виконавських умінь і сценічного виконавського досвіду так чи інакше дозволяє бути більш впевненим у спілкуванні й переконливішим у донесенні знань про музику та інтерпретацій творів до аудиторії, доповнюючи вербальне спілкування.

Зміст *музично-методичної підготовки* майбутніх учителів музики визначається на перетині між теорією і практикою, при цьому під теорією слід розуміти і музично-теоретичну підготовку і загально педагогічну теорію, знання з методики навчання музики учнів, вивчення дитячого пісенного репертуару тощо; а під практикою насамперед йдеться про педагогічну практику в закладах освіти, що має комплексний зміст. Дослухаємось до висновків Т. Бодрової, яка наполягає на встановленні в змісті такої підготовки та його реалізації «методично обґрунтованих зв'язків між предметами мистецького циклу (музично-теоретичними дисциплінами, методикою постановки голосу, грою на музичному інструменті, диригентсько-хоровим класом) та курсом методики музичної освіти дітей

шкільного віку», причому такі зв'язки позначаються як «внутрішньо-дисциплінарний синтез» із причинно-наслідковими відношеннями елементів [21, С. 29, С. 31], з чим, безумовно, погоджуємось.

Відзначаючи ціннісну функцію практичної підготовки майбутніх учителів музики, І. Дікун розглядає її в цілісній системі, що охоплює виробничу практику і практику з виховної роботи в закладах дошкільної і загальної середньої освіти; фольклорну практику; практику з підготовки до літньої роботи з дітьми; літню виробничу практику в дитячих оздоровчих закладах; диригентсько-хорову практику; переддипломну практику; науково-дослідницьку практику тощо; але суттєво, що дослідниця пов'язує досягнення у практично-педагогічній підготовці з формуванням творчих якостей педагога-музиканта і розглядає її як можливість і площину для самовдосконалення у професії, що, на нашу думку, невід'ємно від ціннісного становлення вчителів музики [39, С.15].

Але майбутній учитель музики водночас є і вчителем *мистецьких дисциплін*. На це вказується в концептуальних документах реформування освіти в Україні [83], присутнє в тенденціях навчання дітей в інших країнах, зокрема і в Китаї [185; 186].

На цей факт звернімо окрему дослідницьку увагу.

Так, поняття «художні цінності» щодо майбутнього вчителя музики неминуче конкретизується як цінності з різних видів мистецтва, свого роду ціннісна «поліхудожність», яка стосується як безпосередньо вчителя, так і здійснення ним педагогічних впливів на художні цінності учнів.

Отже, для конкретизації змісту художніх цінностей, які закладені у твори різних видів мистецтва і які потенційно можуть стати особистісними художніми цінностями вчителя музики, доцільно, на наше переконання, виокремити *два аспекти*:

- пізнання творів різних видів мистецтва незалежно від обраної спеціалізації педагога-музиканта, що розширює загально мистецьку

обізнаність, формує світогляд і в такий спосіб впливає на професійне вдосконалення;

- безпосередньо поліхудожня підготовка майбутніх учителів музики, яка, однак, підпорядкована музичному зростанню, а отже визначається з огляду на зв'язки різних мистецтв з музичним мистецтвом, але скоріш «навколо» музичного мистецтва як змістового стрижня.

Щодо першої позиції. Усі види мистецтва мають різну природу, але спільну «одиницю» художнього висловлювання – художній образ, який твориться різними виразовими засобами, притаманними кожному з мистецтв [41]. Вибір творів того чи іншого виду мистецтва для сприймання або практичного занурення зазвичай детермінований мотивацією і прагненнями конкретної особи, залежить від її уподобань, нахилів, мотивів або вольових спрямувань на пізнання тощо. Майбутні вчителі музики можуть ознайомлюватись із цінностями різних мистецтв у два способи – через занурення пріоритетно в практичну творчу діяльність або ж пріоритетно у сприймання творів і набуття теоретичних знань через сприймання творів. Безумовно, обидва способи взаємозумовлені.

З огляду на зазначене наведемо приклади специфіки різних видів мистецтва, які дещо роз'яснюють особливості (психологічні механізми) привласнення особистістю художніх цінностей – творів цих видів мистецтва, тобто цінностей художньо-образотворчих, художньо-архітектурних, художньо-театральних, художньо-хореографічних тощо.

Однією із перших спроб розкрити природу різновидів образотворчих мистецтв (живопису, графіки, скульптури) стало дослідження П.Білецького [18], який є автором численних праць з історії і теорії образотворчого мистецтва – українського і світового загалом.

Як зазначають сучасні дослідники, образотворче мистецтво і мистецтво архітектури апелюють до людського «Я» засобами візуальних форм та образів; «являють собою певне «зображення» (матеріальну фіксацію ідеального утворення – образу), що існує у вигляді форм та їх комбінацій



(композиції), ритму, пропорцій, ліній, об'ємів, кольорів» [144, С.59-60].. Образотворчі мистецтва і архітектура невід'ємні одне від одного. На відміну від образотворчого мистецтва, архітектура формує просторове середовище, в якому перебувають твори мистецтва, і як більш багатофункціональне явище саме вона слугує основою виникнення синтезу мистецтв. Під час подорожей, екскурсій людина розпочинає знайомство з містами і країнами, з національною культурою, передусім, через милування архітектурними шедеврами, приймаючи їх як цінності. Декоративне (декоративно-прикладне) мистецтво поєднує власне «художнє» та утилітарне, пов'язане з практичним застосуванням у побуті людини; воно також апелює до візуального сприймання; його в розмаїтті різновидів відносять до образотворчих, але не зображальних мистецтв.

Зазначені мистецтва спонукають художнє пізнання «рухатись» від «зовнішнього» споглядання до «внутрішнього». Обираючи для сприймання або практичної творчості, людина «дослухається до себе» – тобто своєї чуттєвості до засобів виразності саме цих мистецтв (кольору, форми, об'єму, матеріалу, лінії тощо), надихаючись емоційно від їхніх можливостей творення образу [49].

Щодо *мистецтва театру*, зазначимо, що воно є синкретичним за своєю суттю, оскільки тут «драматургія, сценографія, музика, хореографія із синергетичним ефектом «зливаються» в якісно новий художній результат, зумовлює й погляд на акторство як синтетичне і процесуальне, що вимагає від митця здатності синкретичного художнього бачення і відповідних здібностей» [55, С.119]. Тобто театральний синтез вимагає і від глядача такої ж здатності в сприйманні як симультанному переживанні. Можемо припустити: чим сильніше емоційне переживання сценічних подій, тим більш вірогідним є прийняття вистави як особистісної цінності.

Поряд з цим зауважимо: безпосередня участь у театральній творчості розвиває в актора (студента-музиканта, припустимо в театральній самодіяльності тощо) комплекс умінь, необхідних для створення сценічного

образу – елементами внутрішньої і зовнішньої техніки актора, інтонації мовлення, вокальними даними, хореографічними здібностями та уміннями і загалом, пластичною виразністю тіла, здатністю втілювати стильові особливості режисерського задуму, специфічні особливості персонажа; володіти розвинутою уявою, специфічною акторською спостережливістю, здатністю імпровізації, що накладаються на емоційну сферу в комплексі з розвиненим сценічним самоконтролем, тобто всім скоординованим артистичним комплексом, що уможливорює сценічне переживання і перевтілення.

Разом і сприймання театральної вистави, і акторська творчість спираються і розвивають художню емпатію – як суто сценічний діалог партнерів по сцені, персонажів між собою, акторів і режисера, зрештою акторів і глядачів як співтворців сценічного образу [55]. Проте в контексті привласнення художніх театральних цінностей важливо те, що акторський апарат конкретизується різновидом театру – драматичного (актор творить сценічний образ, передусім, через словесний текст), оперного (актор, який співає і тому має володіти крім драматичного таланту і насамперед – вокальними даними), балетного (у танцівника має бути підвищена здатність володіння тілом, чуттям єдності музичної і пластичної інтонації тощо), мюзиклу та оперети (актор найбільш «синтетичний» за своїм обдаруванням), лялькового (апарат актора «пов'язується з характерною здатністю голосового перевтілення, особливою моторикою рук, підвищеною природною координацією рухів і зору, рухів і голосу, орієнтуванням у специфічному сценічному просторі») [55, С. 121].

Також важливо, що всі перелічені «вимоги» для «проживання» сценічних образів притаманні митцю будь-якої спеціальності і вчителю музики зокрема [там само].

*Хореографічне висловлювання* в процесі створення художнього образу в цьому виді мистецтва поєднує в собі музичний текст, хореографічну лексику, яка разом з музикою, поза якою танець не мислиться, являє собою єдність

музичного і пластичного інтонування [19; 55], а також «участь» образотворчих мистецтв і мистецтва архітектури; при цьому є однією з форм театрального мистецтва (в разі, якщо йдеться про сценічні форми хореографії).

Як справедливо зазначає Т.Благова [19, С. 58], «інтегральний характер і синкретична природа танцю зумовлюють багатозначність його потрактувань як об'єкта художньої рефлексії», а ключовими характеристиками танцю, що визначають його природу – динамічність, просторовість, розгортання в часі, формально-конструктивні і виразові особливості, постають ритм, метр, темп, тобто ті, котрі ріднять танцювальне мистецтво з музикою, що є близькою педагогу-музиканту.

У практичному опануванні танець – в силу своєї рухово-музичної природи – залучає одночасно виразне тіло танцівника, розвиває його музичні здібності, зокрема чуття метроритму, просторові відчуття, чуття кольору, симетрії, форми, загострює емоційність проживання танцювального образу безпосередньо у процесі його народження.

Участь у танцювальній творчості переважно є діалогічною, з одним або більшою кількістю партнерів у танцювальному ансамблі як колективній формі [110]. В такий спосіб розвиваються комунікативні здібності, художня і особистісна емпатія. Важливу роль у створенні образу відграє імпровізація, що суттєво для всіх мистецтв, а в хореографії як формі тілесного самвираження особливо [4]. А в силу того, що танцювальне виконавство потребує і специфічних фізичних здібностей, зокрема витривалості, фізичної підготовленості і готовності до певних побутових обмежень тощо, участь у хореографічній творчості виховує волюві якості, мотивацію до занурення в мистецтво як у виконавстві, так і в його аналітичному пізнанні [55].

Разом з тим, хореографічне мистецтво, як відомо, має різновиди з характерними для них особливостями художнього висловлювання, що важливо для ціннісного опанування й музичного мистецтва, поза яким танець не існує: танець класичний, народний або народно-сценічний, історико-

побутовий і бальний, сучасний тощо, що вирізняє і зміст цінностей людини стосовно різновидів хореографії.

Так, *класичний танець* як основа класичної балетної вистави є досить складною, а головне «унормованою», «канонізованою» у своїй лексиці формою художнього танцювального висловлювання. Така «канонізованість», що складалася впродовж кількох століть і має назву «балетного академізму», потребує і від глядачів, і від танцівників спеціальної підготовки, що дозволяє «декодувати» умовні поетично-узагальнені і символізовані рухи та форми; таке «декодування», яке відбувається спонтанно під час сприймання балетів і часто зумовлено глядацьким досвідом або ж досвідом безпосереднього практичного опанування академічної хореографічної лексики, пробуджує емоційність переживання образів. Слід зауважити, однак, що для практичного опанування класичного танцю виконавець має володіти особливими фізичними даними навіть у самодіяльності, поза якими досягнення успіху утруднюється (виворотність, під'ом, стрибок, підвищена координація і гнучкість корпусу, шиї тощо) [23]. Тому, як показує практика, в самодіяльному зануренні в хореографію класичний танець є найскладнішим і до нього залучено менше охочих, зокрема й серед студентів – майбутніх учителів музики.

Народному і народно-сценічному танцю, зокрема українському, присвячено чимало досліджень, які також можуть збагатити уявлення майбутніх учителів музики про цілісну палітру хореографічного мистецтва [25; 27].

*Народний танець* визначається вченими як соціокультурне явище і вид танцювальної творчості певного етносу, що поширений в побуті цього етносу, відображає етнічні особливості характеру етносу – через пластичну виразність, музично-ритмічну структуру танцю, манеру виконання [164, С. 110-111]. Народний танець у кожного народу є одним із видів фольклору, тому віддзеркалює специфічну ментальність і культурні традиції, історичні, географічні особливості, які втілюються в самобутніх танцювальних рухах,

мелодіях і ритмах, атрибутах танцю. Саме тому народний танець є втіленням національної свідомості більше, ніж інші види танцю. Суттєво для формування художніх (танцювальних) цінностей те, що народний танець насамперед завжди виконувався не для глядачів, а для «себе» і тому постає як безпосередній, майже позбавлений норм і правил «виплеск» емоцій і почуттів танцівника.

*Народно-сценічний танець*, який виникає як професіоналізація і ускладнення народного танцю віртуозними пластичними елементами, часто постає як невелика танцювальна вистава і виконується вже для глядача. Зазвичай, під цим феноменом дослідники хореографії розуміють один з видів сценічного танцю, що передбачає синтез елементів народної та класичної хореографії, який втілює особливості фольклорного образу на основі техніки і акторських здобутків професійної балетної школи. У класичних балетних і оперних виставах композитори часто вводять стилізовані елементи народної хореографії, наприклад, в балеті «Дон-Кіхот» Л. Мінкуса, «Лісова пісня» М. Скорульського, постановка М. Бежара «Болеро» на музику М. Равеля та чимало інших. Прикладом діалогу культур з використанням елементів хореографії китайської культури на сцені в європейському баченні є балет «Червоний мак» Р. Глієра, до постановок якого часто залучались фахівці-китаєзнавці, що ретельно відстежували образ головної героїні – її ходу, жести, сценічний рух загалом, зовнішність, уміння носити китайський костюм тощо [149; 160].

Отже, проникнення в сценічні образи, що супроводжується їх емоційним переживанням глядачем у сприйманні, занурює у світовідчуття рідної етнонаціональної культури та ознайомлює з іншими культурами; відтак формується національна свідомість і самосвідомість, а також міжкультурна толерантність через фольклорні твори як художні цінності, які переходять у статус особистісних цінностей людини. Поряд з цим, безпосередня участь у народно-сценічному танцювальному виконавстві, як і власне народний танець, ще сильніше розкриває емоційну сферу, виховує

артистизм, змушує до співпереживання виконавців і глядачів як учасників мистецького і особистісного діалогу.

*Історико-побутовий танець*, як комплексний феномен, відображує в ретроспективі тривалий шлях розвитку танцювального мистецтва – від доби середньовіччя до кінця XIX ст., й до того ж різнобічно віддзеркалює особливості тієї чи іншої історико-культурної доби певної країни. Так, наприклад, занурення в європейські історико-побутові танці (менуєт, алеманда, куранта, гавот, сарабанда, жига, тарантела, павана та ін.) дає можливість через рухи, манери і техніки виконання, реверанси і поклони, танцювальний придворний етикет зануритись в історію, моду, взаємини і цінності людей певної доби. Вивчення історико-побутових танців створює можливість зрозуміти зв'язок різних явищ світу, адже, як відомо, більшість історико-побутових (придворних) танців має народне походження [45].

В Україні останнім часом зростає інтерес до танців XVI – XVIII ст., поширених у козацькому середовищі. З різних джерел, наприклад, відомо що українське вище товариство влаштовувало бали у фортецях, замках, палацах, де шляхта віртуозно танцювала менуєт, полонез, гавот, мазурку, польку, краков'як. Цікавим для формування через історико-побутовий танець цінностей української молоді є знання того, які власне українські танці були відомі в європейському придворному середовищі («козачок»), що козацька старшина додавала до західноєвропейських. Також загальновідомо, що видатний діяч української і європейської історії Іван Мазепа був добре обізнаний на етикеті та організації бальних свят [75].

У Китаї також відомі аналогічні танці, які з'явилися в придворному побуті ще у 2 ст. н.е. Як яскравий приклад наведемо «Танець кавалерії», що нагадував про могутність імператора й виконувався великою кількістю танцівників і акторів, музикантів; згодом народилася традиція урочистих танцювальних придворних вистав. Відомим придворним танцем (династії Тан) був «Танок сукні з пір'я» та чимало інших, більшість з яких також, як і європейські танці, мають витoki в народній хореографії [181].

Як бачимо, вивчення історико-побутових танців дає можливість пізнання культури та історії, стати суб'єктом діалогу епох, досягнути художні цінності людини певної доби і країни.

*Бальна хореографія* своїм корінням також сягає в середньовічну добу і пов'язана з історико-побутовими танцями. Але ж у сучасному розумінні – на відміну від інших різновидів танцювального мистецтва, зокрема від історико-побутового танцю, що виконувався на придворних балах і світських подіях минулого, – йдеться про парні танці партнера і партнерки, що охоплюють європейську, або класичну (Повільний вальс, Танго, Віденський вальс, Фокстрот, Квікстеп), а також латиноамериканську (Ча-ча-ча, Самба, Румба, Джайв, Пасодобль) програми [133]. Серед сучасної молоді обидва різновиди є популярними. Занурення і в європейську, і латиноамериканську програму також спонукає особистість до пізнання і прийняття як цінності різних національних культур через танець. Водночас, так само як і історико-побутовий танець, бальна хореографія в практичному опануванні особливо націлює на діалог, повагу до партнера, виховує здатність підтримки і допомоги іншому, розкриває необхідність толерантного спілкування з партнером під час танцю, тобто націлює на діалог як цінність, зокрема й на мистецький діалог як художньо-хореографічну цінність. Бальні танці, особливо латиноамериканська програма, що використовується в змаганнях, не лише спонукає до рухової активності і формує естетику рухів, ходи, постави тощо, а й формує артистизм, уміння самопрезентації, впевненість у своїх силах, креативність, мобільність у реагуванні на різноманітні ситуації виконання тощо.

Під поняттям «сучасний танець» поєднується різноманіття стильових проявів хореографії, які виникають від початку ХХ століття і донині породжують нові форми [13; 158; 163; 165]. Саме на межі ХІХ і ХХ ст. митці починають активно шукати нові засоби висловлювання в усіх видах мистецтва. На становлення хореографії істотно впливають експресіоністські пошуки, народжується танець модерн, утверджується нова естетика

природної пластики, часто (як «вільний танець» А.Дункан) «всупереч» академічній класичній хореографії, іноді – в поєднанні з нею. Набуває популярності ритмічна гімнастика Е. Жака-Далькроза, відкриття Р. Лабана у напрямі виразності тіла через рух і просторовість, відмову його і його послідовників від звичного розуміння «краси» в хореографічній естетиці тощо. Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття шляхом сміливих експериментів розвиваються і збагачується новою стилістикою – неокласика, постмодерн, джаз-модерн, афро-джаз, контемпорарі данс, хіп-хоп тощо; власне як окремий «стиль» утверджує себе полістилістика як синтез різних видів хореографії та із залученням інших видів мистецтва, зокрема характерних для сучасного висловлювання [165; 168].

У наш час, поряд з тим, що ця стилістика проникає на балетну сцену, вона набуває все більшої популярності серед молоді як цікавий матеріал для практичного опанування, що відповідає її прагненням свободи, імпровізаційності, тобто якнайкраще відповідає прагненням самореалізації через пластику тіла. Опановуючи мистецтво танцю на практиці, танцівник у пошуках свого «Я» так чи інакше «змушений» вивчати історію виникнення різних сучасних шкіл і напрямів, їхні естетико-філософські передумови і технічні особливості, що впливають з естетичних засад танцю, що, впливає і на спектр художньо-хореографічних цінностей.

*Екранна культура* поширюється засобами кіно, телебачення, цифровим способом тощо, а в основі екранних мистецтв лежить візуальний образ, але як рухомий і плинний «потік зображень», доповнений звуковою інтонацією – мовленнєвою і музичною, кольором, формами, можливостями показу різних планів і прийомами монтажу тощо. Стосовно впливу на художні цінності, то слід зазначити, що екранні мистецтва нині завдяки комп'ютерним технологіям «наближаються» до людини своєю доступністю. Глядач може в будь-який момент обрати ті фільми, екранізації, кліпи, рекламні відеоролики тощо, які відповідають його емоційному стану і психологічним запитам у конкретний момент.



Окрему увагу слід звернути на такі *видовищні форми сучасного мистецтва*, як хепенінг, флешмоб, перформанс, інсталяція, графіті, боді-арт, стріт-арт, карнавали та різноманітні театралізовані мистецькі вуличні акції і вуличне мистецтво, відеоігри, пісочну анімацію, талант-шоу, реаліті-шоу тощо. К. Станіславська на підставі аналізу естетичної сутності та історичних витоків різноманітних таких форм дає визначення: «мистецько-видовищна форма – це художня структура, що поєднує систему мистецьких засобів виразності із зовнішнім видовищним виявом» [125, С.25]. Такі форми, зазвичай, є колективними і публічними, свого роду «театралізацією життя», мають ознаки гри і розраховані на сприймання кількісно великою аудиторією одночасно; багато з них передбачає залучення глядачів як учасників свого творення. Усе разом це посилює емоційність сприймання і співпереживання змісту в процесі творення – подібно до театрального мистецтва; причому такі видовища посилюють ефект через задоволення ціннісної потреби людей в колективному сприйманні, емоційному контакті з іншими, всеохопній комунікації.

До переліку видовищних форм дослідники відносять і циркове мистецтво в його сучасному вигляді, відзначаючи, що «структурною одиницею» та головним виражальним засобом цирку є трюк як комбінація певних фізичних рухів та жестів відповідно до видової специфіки, специфічний і часто ризикований та небезпечний для життя технічний прийом. Комбінування «прийомів» поряд із демонстрацією людських можливостей «на межі можливого» створюють образ, сприймання і переживання якого дозволяє глядачу пережити позитивні емоції. При цьому циркова вистава справді є близькою до театральної вистави тим, що створюється на основі загально драматургічних правил, має властиву їй архітектоніку, конфлікт, сценарій і наскрізну дію, передбачає зворотній зв'язок із глядачем [64, С.7-8; 125, С.210-211]. Прикладом такого синтетичного циркового дійства є вистави всесвітньо відомого Цирку дю Солей (від фр. «Цирк Сонця»). Зрозуміло, що опанування циркового

мистецтва на практиці є складним, а відтворення більшості трюків неможливе без спеціальної фізичної підготовки і тренувань. Тому для більшості людей циркове мистецтво постає як художня цінність у сприйманні, захоплюючи зовнішньою яскравістю, темпоритмом, неймовірними можливостями людини, що разом може спонукати глядачів на подолання труднощів у повсякденному житті, надихати на звершення у професії.

Цікаво, що, аналізуючи різні мистецькі видовищні форми, К. Станіславська вказує на їхню мультимедійність, що виявляється в одночасній подачі різних форм художньої інформації, і уточнює (зокрема, стосовно надзвичайно поширених об'єктів вуличного мистецтва), що кожна така форма має «свою філософію, правила, техніку та етикет, сформовані традиції побутування – тобто всі риси, властиві будь-якому конструктивному явищу культури» [125, С.113].

На наше переконання, перелічені та інші форми, що динамічно змінюються, миттєво відображуючи зміни в художньо-інформаційному просторі, посилюють акценти їх ціннісної ідентифікації: адже не все, чим насичується простір, насправді може являти художню цінність; зі значною вірогідністю деякі прояви можуть нести негативний емоційний заряд, виступати особистісно-руйнівною силою. А це висуває посилені вимоги до формування в майбутніх учителів музики ціннісного й вибіркового ставлення до явищ сучасного мистецтва і сучасного інформаційного простору [54].

Наголосимо також, що твори таких видів мистецтва, як театр, хореографія, екранні мистецтва, цирк, сучасні видовищні форми тощо є синтетичними за своєю природою, а отже передбачають, що майбутній учитель музики, занурюючись у них як глядач або творець художнього образу, так чи інакше апелює до синтезу мистецтв – «учасників» такого образу. Інакше унеможлиблюється повноцінне цілісне прийняття творів як художньої цінності.

Розглядаючи приклади специфічних особливостей різних видів мистецтва, твори яких потенційно можуть стати орієнтиром для особистісних художніх цінностей, варто ще раз наголосити: звернення до певних мистецтв, прийняття їх як особистісних цінностей зумовлюється індивідуальними особливостями кожного суб'єкта пізнання, а насамперед, – його здібностями і нахилами, що детермінують його внутрішню мотивацію до творчості та пізнання саме в цьому мистецтві, уподобання, інтереси, зрештою, змістове наповнення художньо-ціннісної сфери. На це вказують дослідження О. Комаровської [56], Г.Падалки [92], Л.Паньків [95] та ін.].

Отже, правомірним є висновок О. Комаровської [56]: присутність творів того чи іншого виду мистецтва у сфері художніх цінностей або ж відсутність уподобань чи інтересу до якогось виду мистецтва, стилю чи жанру тощо не може слугувати ідентифікатором повноцінності або недостатньої змістовності і сформованості художньо-ціннісної сфери будь-якої людини.

Натомість стосовно вчителя музики ареал і змістовність, видова і жанрово-стильова різноманітність художнього пізнання творів різних мистецтв є суттєвими. Адже вчитель має бути обізнаним у сфері цінностей своїх учнів і виявляти здатність педагогічного керування або коригування впливів художнього простору на їхній внутрішній світ.

Зазначене зумовлює для майбутнього вчителя музики необхідність пізнання і розвиток здатності емоційного сприйняття творів різних мистецтв, причому незалежно від того, якими здібностями, крім власне музичних, володіє кожен з них, і незалежно від того, чи все з творів і мистецьких явищ, з якими майбутній учитель музики ознайомився, стали його особистісними цінностями.

Отже, для майбутнього вчителя музики в контексті його професійної педагогічної діяльності набуває ціннісного сенсу сам факт художнього пізнання, націлений на спілкування з учнями з приводу мистецтва і з приводу їхніх уподобань, інтересів, смаків, зрештою художніх цінностей.

Стосовно *другого аспекту* – опанування художніх цінностей *підпорядковано музиці* як провідній сфері професійної підготовки майбутнього вчителя – зазначимо:

по-перше, має значення системна поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як фундамент формування його загально художньої ціннісної сфери як особистості;

по-друге, оскільки стосовно майбутніх учителів музики йдеться про вже здійснений ними вибір професії відповідно до здібностей і нахилів, то пізнання і привласнення ними цінностей з різних видів мистецтва має відбуватись центровано навколо формування їхніх художньо-музичних цінностей.

Так, як зазначив Б. Ананьєв, будь-які питання стосовно мистецтва неможливо розглядати поза питанням психології творчості і психології творця, що торкаються й ціннісної сфери; взаємодія, інтеграція мистецтв повністю відповідає людській природі, адже обдарування в мистецтві само по собі припускає готовність людини до діяльності в різних видах художньої творчості; причому, як стверджує Б. Ананьєв, «ні культура, ні жанр, ні напрям у мистецтві не впливають на багатогранність розвитку таланту» [3, С.235-236].

Досліджуючи поняття художньо-ментального досвіду і художньо-ментального підходу, що, на наш погляд, безпосередньо стосується феномену художніх цінностей, О. Реброва, доходить висновку: художньо-ментальні процеси охоплюють «різні модули почуттєвої, когнітивної, образно-мисленнєвої сфери особистості», а найсуттєвіше в контексті нашої дисертації твердження вченої стосується того, що ці процеси характеризуються певними ознаками, серед яких найбільш генералізованою є «поліхудожня орієнтація, яка формується під впливом мистецької інтеграції та синестезії сприйняття, відчуття, інтерпретації мистецьких творів» тощо [107, С.44].

Розглядаючи музичні цінності як стрижень художньо-ціннісної сфери майбутнього вчителя музики, погоджуємось із О. Рудницькою в тому, що

«сприйняття музики має різноманітний та специфічний спектр впливу на людину, котрий не зводиться лише до її музичного виховання, а є передумовою загального розвитку особистості й позитивно позначається на всіх сферах її життєдіяльності [116, С. 59]. Зазначимо, що музику відносять до найбільш складного мистецтва і водночас до найбільш емоційного за силою впливу на людину [3].

У свою чергу, пізнаючи твори будь-якого мистецтва і привласнюючи їх як особистісну цінність, людина так чи інакше виходить за межі власне твору, декодує широкий спектр цінностей загальнолюдських (про це йшлося в 1.1); у такий спосіб, через твір мистецтва будь-якого виду в особистості утворюється художня картина світу, яка є багатогранною, оскільки в ній присутні не лише образи, породжені мовно-виразовими засобами одного мистецтва, а й задіяні інші, так звані суміжні образи – слухові, зорові, тактильні, кінестетичні, пов'язані, зокрема, із сінестезійними відчуттями тощо. Зазначена цілісна художня картина світу постає і як результат «поєднання» цінностей з різних мистецтв «навколо» музичних цінностей, і як підґрунтя для їхнього утворення [54; 56; 107; 117 та ін.].

З цього приводу дослухаємось і до висновків Л. Масол [79], О.Рудницької [114] стосовно зв'язків музичної свідомості (зокрема сприймання) із сінестезійними відчуттями, що дозволяє осмислювати художні тексти в інших мистецтвах саме за допомогою музичного мислення і навпаки; виходити за межі власне мистецтва в інші сфери знання і задіювати інші сфери досвіду.

Отже, поряд із формуванням цінностей у музичному мистецтві, поліхудожність пізнання загалом слід визнати як сутнісну ознаку поняття «художні цінності» в ціннісній сфері вчителів музики, тобто як результат пізнання різних видів мистецтва і сформованих особистісних цінностей як результату такого занурення в різні мистецтва. Детальніше поняття поліхудожності в контексті ціннісного становлення майбутнього вчителя

музики розглянемо далі в контексті застосування в мистецько-просвітницькій діяльності (1.3).

Таким чином, проєкція розуміння художніх цінностей як особистісних художніх цінностей суб'єктів художнього пізнання (1.1.) на зміст педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики дала можливість уточнити досліджуваний в дисертації феномен, а саме:

*художні цінності майбутніх учителів музики* – це інтегральний і динамічний, особистісно та професійно значимий феномен, рухома система пріоритетності привласнених особистістю художніх об'єктів у своєму внутрішньому світі, що утворюється через психологічні механізми емоційного проживання творів мистецтва, їхньої рефлексії та рефлексії особистого ставлення до них, базуючись на міжособистісній і художній комунікації.

Отже, інструментально феномен «художні цінності майбутнього вчителя музики» утворюється через

- *мотивування* до взаємокомпенсаторного пізнання різних видів мистецтва у зв'язках з музикою, поглиблення художньої емпатії і рефлексії, зокрема саморефлексії як спонукально-пізнавального чинника та регулятора ціннісного самовдосконалення в усіх напрямках професійної підготовки (виконавському, музикознавчому та методичному);
- *інтегрування* форм художньо-естетичної свідомості (художній інтерес, художній смак, художню оцінку);
- *спонукання* до передбачення можливостей і оволодіння способами практико-дієвого застосування сформованих особистісних цінностей у професійній діяльності та в особистому житті;
- *залучення* до художньої та міжособистісної комунікації, зокрема через прагнення і уміння обґрунтовано доносити власні уподобання і переконання до інших з метою поширення знань про мистецтво і позитивного впливу на систему цінностей інших;

- *розвиток уміння* орієнтуватися в динамічному інформаційному полі (здобувати інформацію, розрізняти високохудожні і квазімистецькі зразки);
- *націленість на декодування* життєвих / духовних цінностей, що закладені у творах мистецтва.

Уточнення феномену художніх цінностей як особистісних цінностей дає підстави виокремити його *компонентно-змістову структуру* в єдності компонентів: мотиваційно-емоційного, когнітивно-рефлексивного, практико-діяльнісного, комунікативного.

Узагальнюючи викладене, можемо конкретизувати змістову сутність компонентів:

*мотиваційно-емоційний компонент*: охоплює емоційність реагування на твори мистецтва; мотивацію пізнавати (переживати і осмислювати) нові твори, які можуть перебувати у «звичному» або «незвичному» смисловому полі; при цьому враховується можлива вибірковість емоційного прийняття суб'єктом творів різних видів, жанрів, стилів тощо;

*когнітивно-рефлексивний компонент*: відображає обізнаність суб'єкта в галузі різних мистецтв (творів, авторів, особливостей мови різних мистецтв, художніх стилів і напрямів, особливостей мистецтва рідної та різних етнонаціональних культур тощо); а також здатність осмислювати пізнане і визначати власне ставлення до художніх явищ або явищ художньо-інформаційного простору, зокрема аналізувати вплив творів на себе; тобто зміст когнітивно-рефлексивного компонента містить, крім так званої «об'єктивної обізнаності» також і самопізнавальну здатність суб'єкта, що базується на його самоідентифікації щодо художніх цінностей;

*практико-діяльнісний компонент*: охоплює сформованість практичних умінь інтерпретації смислів, закладених у твори; причому важливими є уміння щодо творення художніх образів, в тому числі й у різних мистецтвах; націленість на креативну самореалізацію в конкретному виді мистецтва, готовність набувати нові для себе практичні уміння;

*комунікативний компонент*: віддзеркалює налаштованість суб'єкта – носія цінностей до діалогу з творами мистецтва різних видів та до міжособистісного діалогу з питань мистецтва; враховується також уміння вербальної та невербальної комунікації з іншими суб'єктами під час діалогу.

Відстеження динаміки змін у сформованості кожного компонента як складника цілісності дозволить у подальшому з'ясувати, в який спосіб здійснюватиметься вплив на сформованість досліджуваного феномену участь майбутнього вчителя музики в конкретній діяльності, а саме в мистецько-просвітницькій діяльності, ціннісний потенціал якої розглянемо далі (1.3).

### **1.3. Ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики**

Поняття «просвітницька діяльність» у структурі педагогічної діяльності зазвичай застосовується поряд із поняттям *просвітництво*, а також завжди пов'язано з *освітою* – як складники освіти і освітнього процесу в широкому тлумаченні. А власне «просвітницька діяльність» та «просвітництво» не розрізняються і фактично вживаються як синоніми при тому, що просвітництво фактично ототожнюється із подвижництвом, з чим погоджуємось.

Але існує й інший погляд; а саме учені, які його дотримуються, уточнюють ці поняття як близькі, хоча і не тотожні. З цього приводу зауважимо, що в 2002 році Міжпарламентською Асамблеєю держав-учасниць СНД (постанова № 20-15) було прийнято Модельний закон про просвітницьку діяльність (Документ 997\_a09 [86]), який досі є чинним. Документ містить тлумачення зазначених та споріднених понять, що уніфікують їхнє розуміння, і має забезпечувати безперешкодну реалізацію права громадян різних країн на користування здобутками культури, науки, освіти. Цим документом «просвітництво» визначається як «цілеспрямований процес інформування населення про наявний соціально-культурний досвід, розрахований на велику



аудиторію, що, як правило, не розподілена на стійкі групи. Зазначається, що просвітництво як процес не передбачає ніяких формалізованих процедур контролю за тим, наскільки успішно відбувається освоєння повідомленої інформації.

Відтак, просвітництво є складником освіти як процесу «передачі і освоєння соціально-культурного досвіду, зорієнтованого на формування здібностей до його збагачення» [86, Стаття1].

Цим самим документом «просвітницька діяльність» визначається як різновид неформальної освіти, тобто такої, що здійснюється поза офіційним здобуттям професії, і постає, зокрема, як сукупність інформаційно-освітніх заходів з цілеспрямованого поширення наукових знань та іншої соціально-значущої інформації, що формують загальну культуру людини, її світогляд та комплекс інтелектуальних здібностей до компетентної дії на практиці.

У продовження звернімо увагу на визначення «просвітницького заходу», що також важливо в контексті дисертації. А саме під цією дефініцією згідно положень згаданого Модельного закону слід розуміти «сукупність організованих дій, спрямованих на поширення і роз'яснення наукових знань та інших соціально значущих відомостей».

Тобто, «просвітницький захід» можемо розглядати як свого роду змістову і організаційну «одиницю» просвітницької діяльності, через яку (або через низку яких) ця діяльність реалізується.

Важливо звернути увагу на зафіксовані згадуваним документом (Ст.7) функції просвітництва – власне освітню (йдеться про розширення й поглиблення здобутих під час навчання в освітньому закладі знань та умінь), інформативну (як розширення обізнаності у сфері культури, науки загалом), роз'яснювальну (що забезпечує адекватність розуміння інформації її споживачами), ідеологічну (популяризація ідей, що віддзеркалюють особливі інтереси певної соціальної групи), агітаційно-пропагандистську (поширення певної інформації з метою залучення нових учасників до діяльності певних

організацій), консультативну (поширення функціональних знань, що необхідні людині в побуті щоденно).

На переконання дисертанта, в контексті з'ясування ціннісного потенціалу просвітницької діяльності вчителів серед визначених функцій особливу увагу слід зосередити на функціях освітній, інформативній, роз'яснювальній, які разом консолідовані у функції духовно-світоглядній, що інтегрально спрямована на формування системи цінностей особистості.

У подальшому викладі спиратимемось на наведені визначення, адаптуючи їх до теми дисертаційного дослідження, тобто проєктуючи в контекст фахової підготовки майбутніх учителів музики до їхньої спроможності мистецько-просвітницької діяльності як інструментарію формування художніх цінностей. Також не потребує спеціальних доказів, що зміст мистецько-просвітницької діяльності вчителів музики (як і інших видів мистецтва) міститься на перетині змісту освіти (музичної і загалом мистецької освіти) та культури як широкого соціального феномену, але з урахуванням стрижневого позиціонування в ній саме художньої культури, різних видів мистецтва і мистецьких процесів [54].

Зазначимо, що стосовно сфери освіти і культури найбільше досліджень стосується музичного просвітництва і музично-просвітницької діяльності, що є логічним, але, на переконання дисертанта, може поширюватись і на мистецьке просвітництво загалом. Синонімічно застосовується дефініція «культурно-просвітницька діяльність» при тому, що її зміст стосовно вчителя музики зосереджується також на музичному просвітництві. З іншого боку, музичне просвітництво і музично-просвітницька діяльність є складником і різновидом мистецько-просвітницької в широкому розумінні (а також і культурно-просвітницької). Тому, узагальнюючи різні наукові розвідки, зосередимось в них на тих позиціях, які є суттєвими в контексті дисертації, враховуючи зазначене.

Так, феномен просвітницької діяльності позначається як «культурно-просвітницька», що може здійснюватись у будь-якій сфері життєтворчості, але

в будь-якому разі є «соціально необхідною діяльністю, метою якої є поширення різного типу інформації, що має пріоритетне значення в межах встановленого рівня розвитку суспільства» [17, С.227], а отже пов'язано із цінностями суспільства. Тому можна погодитись із твердженням тих авторів, які привертають увагу до питання суб'єктності в інтерпретації кодових цінностей культури, наполягаючи, що актуалізація цінностей та їхнє подальше функціонування безпосередньо визначаються, з одного боку, особистісним інтересом, а з іншого – потребою суспільства в таких цінностях; з чого випливає висновок про сутність культурно-просвітницької діяльності як двоєдиної діяльності: по-перше, «осягнення як прочитання і осмислення значущих для історії і культури фактів, подій, творів є глибоко індивідуальним»; натомість (по-друге) «створення сприятливих умов для успішної комунікації постає як провідний напрям культурно-просвітницької діяльності, що визначається як діяльність, спрямована на формування, збереження, поширення культурних цінностей і залучення до них різних прошарків населення» [17, С. 226-227].

З цього погляду певною мірою узагальнення понять подає Н. Савельєва (стосовно музичного просвітництва і просвітницької діяльності), посилаючись на аналіз численних джерел, а саме: музичне просвітництво є складником музичної освіти, але таким, що презентований специфічними, лише йому притаманними методами і формами; ці форми і методи зумовлюються особливостями підготовки, організації і реалізації проектів (у Н.Савельєвої йдеться про просвітництво через концертну діяльність – Ч.Л.) [120, С. 8]; при цьому музичне просвітництво може реалізуватись у різних формах або ж поєднувати різні форми музичної діяльності як такої – творення музики композитором, виконавську творчість, музикознавство, музичну педагогіку, музично-культурний менеджмент тощо.

Не потребує доказів, що наведені висновки логічно поширюються на просвітницьку діяльність із застосуванням засобів усіх видів мистецтва з

урахуванням їхньої специфіки, тобто на мистецько-просвітницьку в широкому розумінні і на мистецько-просвітницьку діяльність учителя музики зокрема.

А з іншого боку, діяльність учителя будь-якого фаху вже є інтегральною за своєю сутністю. Дослухаємось до думки Л. Арчажникової [7] стосовно багатогранності професії учителя, що зумовлює формування його як фахівця з опорою на комплексний функціональний аналіз різних видів учительської діяльності й відповідно – формування здатності до різних компонентів цієї діяльності як цілості. Тобто, *просвітницька діяльність по суті притаманна діяльності вчителя і має пронизувати та використовувати елементи різних видів учительської діяльності.*

У той же час, сама ідея просвітництва – це «одночасно ідея неперервної освіти, саморозвитку, самовдосконалення» [118, С.12], що підтверджує життя і просвітницька діяльність видатних особистостей різних часів і країн.

В українській культурі визначними просвітителями були видатні педагоги, філософи, громадські діячі, учені, серед яких Г. Сковорода, М. Грушевський, С. Русова, І. Франко, М. Драгоманов, В. Сухомлинський та чимало інших знаних особистостей, чия просвітницька діяльність спиралася і пропагувала національні ідеали як цінність.

В європейській культурі і освіті особливий розквіт ідеї просвітництва спостерігався, зокрема, у 18 ст., що навіть отримало назву Доби Просвітництва, видатними представниками якої були Вольтер, Ж.Ж.Руссо, Д.Дідро, Дж. Локк, Г.Е. Лессінг та інші філософи, які надавали виняткового значення освіті, що мала відповідати вимогам часу і бути фундаментом суспільних перетворень; це й зумовлювало її цінність для розвитку людства. Становлення безпосередньо *художньої культури* в Європі уславлено іменами таких просвітителів, як Р. Шуман, Ф. Мендельсон, Б. Барток, З. Кодаї, К. Орф, Ф. Ліст, Б. Асаф'єв, І. Соллертинський та багато ще видатних діячів мистецтва, виконавців, критиків, які розглядали мистецтво як потужний чинник духовного розвитку людини. У Сполучених Штатах Америки неоціненну просвітницьку роль відігравав цикл «Концерти для молоді» Л. Бернстайна

Давня китайська історія також пишається іменами Конфуція, Мен-Цзи, Лао-цзи, Ян Чжу, Шень Куо, Ван Чун та багатьох інших видатних особистостей, чиї погляди хоч і перебували в дискусії, але суттєво впливали на становлення суспільства і чия просвітницька діяльність суттєво вплинула на свідомість китайського народу. Видатними просвітителями сучасної китайської історії були й, наприклад, засновники одного з найбільших університетів Китаю – Нанькайського – учені і педагоги Чжан Болин, Ян Фаньсунь [11; 139].

Серед об'ємного масиву ґрунтовних досліджень, дотичних до теми дисертації, виокремлюються безпосередньо історико-культурні, зокрема *історико-педагогічні та історико-музикознавчі*, праці, присвячені музично-просвітницькій діяльності видатних композиторів, виконавців, громадських діячів [33; 43; 62; 84; 85; 92; 159]. Так, наприклад, детально досліджуючи роль особистості в становленні мистецької освіти, В. Черкасов [159] акцентує увагу й на тому, якого значення надавали діячі освіти музично-просвітницькій діяльності. Автор нагадує, що свого часу Б.Асаф'єв як член Колегії з художнього виховання школярів у першій половині ХХ ст. наполягав на підвищенні якості саме музично-просвітницької роботи серед школярів і піклувався про відповідну підготовку вчителя, а також особисто займався організацією такого просвітництва і серед дітей, і серед дорослих [159, С. 123]; цікавим є і наведений В. Черкасовим факт частої відмови В. Шацької від кар'єри піаністки на користь музично-просвітницької роботи, яку вона здійснювала разом із С. Шацьким [159, С. 124]; просвітницька діяльність Б. Яворського, як пише В. Черкасов, відображалась, зокрема, в такій надзвичайно важливій справі, як створення народної консерваторії тощо [159, С. 125].

Щодо української культури і становлення музичної освіти загалом, то О. Михайличенко, аналізуючи культурно-просвітницьку, передусім, музично-просвітницьку і педагогічну діяльність українських композиторів і виконавців – представників східних і західних регіонів України, спирається на широке коло досліджень і узагальнює творчість плеяди видатних митців (М. Лисенко,

П. Сокальський, Я. Степовий, М. Леонтович, В. Верховинець, С. Воробкевич, А. Вахнянин, Д. Січинський, С. Людкевич, С. Крушельницька, Г. Хоткевич та багато інших), виокремлює спектр напрямів і форм культурно-просвітницької діяльності, до якої вони залучались: педагогічна практика, залучення широких верств населення до творчості; участь у громадських і культурно-освітніх організаціях, пропаганда національного музичного мистецтва у власній концертній і публіцистичній, організаторській діяльності, впровадження ідей естетичного виховання дітей і молоді в різних видах творчості зі створенням відповідних концепцій, методик, систематизації досвіду; розвиток традицій побутового виконавства і музикування тощо [84, С.4-5].

Досліджуючи мистецьку освіту в Київському університеті на різних його історичних етапах від моменту заснування до початку ХХ ст., О. Сторчай вказує на особливу спрямованість викладацької роботи на різні форми поширення мистецьких знань [128]. Про це пише і Л. Микуланинець, вивчаючи тенденції становлення професійного музичного мистецтва Закарпаття, зокрема розкриваючи в цьому контексті зміст діяльності Закарпатської обласної філармонії, передусім через просвітницьку діяльність її колективів (через музичні лекторії, «недільні» концерти, заснування фестивалів регіонального і всеукраїнського значення та інших, які ставили пріоритетом етнокультурне просвітництво [82]. Ю. Грищенко, висвітлюючи досвід організації вокальної освіти в Україні в історичному ракурсі, зокрема функціонування в ХІХ ст. київської, одеської, харківської вокальних шкіл, також зазначає дотичність цих процесів до просвітницької ролі українського відділення Імператорського музичного товариства, активної просвітницької діяльності консерваторій, які в цей час засновувалися [35]. Неабияку просвітницьку роль концертної діяльності того ж товариства в Маріуполі розкриває В.Мітлицька [85].

Тобто, в різноаспектних історико-культурних дослідженнях підкреслюється, що в Україні становлення національної художньої культури і освіти на різних етапах і в різних соціополітичних умовах попри труднощі і перешкоди завжди супроводжувалось просвітницькою діяльністю учених,

педагогів, громадських діячів і громадських організацій, професійних та аматорських колективів тощо.

Аналіз змісту згаданих наукових праць, дотичних до з'ясування витоків і різних етапів музично-просвітницької діяльності засвідчує, що вона завжди була невід'ємною від професійної діяльності музикантів різних поколінь.

Питання культурно-просвітницької діяльності та її впливу на художню свідомість суспільства і окремої людини також цікавить учених і діячів культури та освіти Китаю. Насамперед, відзначимо непересічну роль Інституту Конфуція, освітньо-культурні центри якого, як відомо, функціонують у різних країнах, зокрема і в Україні, з метою поширення у світі знань про китайські традиції, зокрема, мистецькі, і розвитку міжкультурних зв'язків, – як відповідь на зростаючий інтерес до культури країни, представником якої є автор дисертації. Інститутом Конфуція організовуються курси китайської мови, групи для опанування традиційних технік китайського декоративно-прикладного мистецтва; влаштовуються конкурси та олімпіади на знання китайського мистецтва, культурних традицій, фестивалі та концерти. Наразі вченими досліджується потенціал нових можливостей інформаційного суспільства у просвітництві, зокрема, увага звертається на можливості максимального використання ЗМІ в напрямі культурно-мистецького просвітництва [11].

Значну роль в реалізації просвітницьких програм стосовно китайської культури відіграють науково-педагогічні і музикознавчі дослідження, дотичні до теми дисертації, в тому числі здійснювані науковцями, що здобувають освіту в Україні. Так, наприклад, Фань Чженьсюань [139] проводить паралель між музично-просвітницькою діяльністю в Україні та Китаї, наголошуючи на важливості в системах культури обох країн цілеспрямованої діяльності з популяризації музичного мистецтва, на розвитку в особистості здатності до культурно-художнього впливу на людину з метою гармонізації її внутрішнього світу. Підкреслюється, що музично-просвітницька діяльність є складником діяльності педагогічної, відзначаються давні витoki просвітництва в культурі Китаю (з посиланням на численні джерела, починаючи від праць давніх

мислителів Сходу (Конфуцій, Лінь Цзинь-жу, Су Ши та ін.) і особливу активізацію музичної просвіти в Україні в ХІХст., зокрема підкреслюється спільна зорієнтованість мистецької освіти на вокально-хорове навчання, зв'язок з народною піснею тощо поряд із збереженням самотніх традицій [76; 140].

Коротко підсумовуючи експрес-огляд, відзначимо важливу тезу практично всіх досліджень феномену просвітництва. Йдеться про притаманне справжньому просвітництву позитивне світосприйняття, сформовану систему цінностей, забарвлених ідеєю визнання людини і її життя найвищою цінністю; спрямування справжньої просвітницької діяльності на формування людини освіченої і толерантної, яка критично мислить і готова до діалогу, свідомо залучається до світових цінностей, передусім, до цінностей художньої культури, насичених загальнолюдськими смислами.

Загалом, як слушно вказує С.Ручимська [118], ідея просвітництва як культурного і соціального феномену і як інструмент набуття людиною такого соціального і культурного досвіду є «вічною» і завжди супроводжувала історію становлення культури, реагуючи на нові знання і цінності, що потребують осмислення. Але в кожній країні зміст просвітництва завжди був зумовлений специфічним змістом історичних процесів, етапом становлення культури, від чого, зрештою, залежали потреби суспільства і кожної окремої особистості як його суб'єкта. Як слушно вказує дослідниця, сутність феномену просвітництва полягає в тому, що «знання, здобуте попередніми поколіннями, передається наступним, і це знання переосмислюється в новому соціокультурному просторі, збагачується новими сенсами і сприяє народженню нових цінностей» [118, С. 9], що важливо підкреслити в контексті дисертації.

Немає сумнівів у тому, що просвітництво у сфері мистецтва безпосередньо пов'язано з культуротворенням. Звернімо увагу на те, що дослідники розглядають сам факт культуротворення «як різновид музичного просвітництва» (читаємо: мистецького просвітництва – Ч.Л.) і засіб «об'єктивізації людських можливостей» [71, С. 93]. Погоджуючись з такою позицією, зауважимо, що розвиток здатності культуротворення є важливим



складником просвітницької діяльності суб'єктів цієї діяльності, в якій створюється основа для формування художніх цінностей.

Власне культура в широкому розумінні, і зокрема художня культура особистості, що формується через пізнання мистецтва, неминуче базується на привласненні цінностей, закладених у твори мистецтва [144].

Поряд із цим ученими виокремлюється й інший аспект – загальномузичних знань педагога-музиканта. Так, розглядаючи психологічні аспекти педагогічної діяльності музиканта, О. Щербініна поряд з визначальною роллю набуття виконавської майстерності педагога як базового компонента професійної діяльності виокремлює його загально мистецьку ерудицію і вказує на важливість інтегрованих знань та умінь у його педагогічному досвіді, що неминуче пов'язано з музично-просвітницькою діяльністю. Така ж діяльність, у свою чергу, невід'ємна від соціальної позиції педагога-музиканта [169, С. 85]. Як пише учена, вчитель має бути готовим і здатним «забезпечити продуктивне функціонування освітнього середовища, .... керувати гармонійним розвитком учнів, залучати їх до загальнолюдських ідеалів та духовних цінностей. У цьому плані невід'ємною складовою професійної діяльності музиканта є музично-просвітницька робота» [169, С.88].

В цьому плані, безумовно, погоджуємось і з О.Кузнецовою в тому, що музичне просвітництво, крім того, що акумулює різні фахові компетенції педагога-музиканта, «актуалізує значимість творчої діяльності, яка передбачає вміння розглядати будь-які явища з різних позицій, застосовувати знання з різноманітних галузей у вирішенні конкретного завдання» [63, С. 95]. О. Щолокова також вказує на важливість загальної ерудиції студентів-музикантів, зокрема щодо розвитку художнього світогляду, ознайомлення з художніми стилями, розвиток пізнавальної активності, що комплексно впливає й на якість музично-творчої діяльності, одним із складників якої є і просвітництво [170, С.150–155].

Аспект зазначеної загальносвітоглядної підготовки педагога-музиканта актуалізує суттєву і принципову для нашого дослідження його

загальномистецьку обізнаність, а саме питання поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики, що уможливорює і розвиває вищезазначену здатність культуротворення.

Отже, зрозуміло, що на відміну від суто музично-просвітницької діяльності, *мистецько-просвітницька діяльність* передбачає підготовленість учителя музики до використання художніх цінностей з різних видів мистецтва в роботі з аудиторією.

Звернімо увагу на висновки авторів низки досліджень останніх років з цього приводу, що стосується як учителів музики, так і учителів інших мистецьких дисциплін. А саме необхідно ще раз вказати на важливість загальнохудожнього розвитку особистості вчителя в контексті його здатності і готовності до мистецько-просвітницької діяльності.

Нагадаємо, що в 1.2 також йшлося про загальнохудожній контекст підготовки як обізнаності в різних видах мистецтва стосовно феномену художніх цінностей майбутнього вчителя музики як вчителя мистецтва. Отже, в цьому фіксуємо свого роду *точку перетину між феноменом «художні цінності» і «мистецько-просвітницька діяльність» майбутнього вчителя музики.*

Так, наприклад, П. Гамолін переконує в ефективності підготовки вчителів образотворчого мистецтва за умови позиціонування творів цього мистецтва як предметно-просторової основи поліхудожнього середовища закладу освіти [28, С.122].

Щодо загальної мистецької освіти, яка висуває відповідні вимоги і до підготовки вчителя, Л. Масол запропонувала концептуальну ідею поліцентричної інтеграції у навчанні мистецтва школярів, яка передбачає два стрижні в опануванні змісту – музичне мистецтво і образотворче мистецтво, «навколо» яких вибудовується зміст інших видів мистецтва, який опановують учні, – театру, кіно, цирку, хореографії тощо [79]. Дослідниця висловлює переконання в тому, що відокремлене «традиційне» навчання предметів художньо-естетичного циклу, наприклад, музичного або образотворчого

мистецтва, часто призводить до того, що «у свідомості учнів створювалася досить фрагментарна художня картина світу, дискретна модель культури»; Л. Масол вказує на те, що соціокультурний простір є достатньо широко насичений різними мистецтвами і мистецькими явищами, «він сповнений також різними видами синтетичних мистецтв (танець, театр, кіно, відео), багатьма новітніми художніми явищами й арт-практиками (веб-дизайн, інсталяції, перформанс, хеппенінг, флеш-моб тощо)» [79, С. 8]. Проте за умови інтеграції відбувається збагачення пізнання кожного з мистецтв, оскільки результатом поліхудожнього навчання і виховання неминуче постає «формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, в якій виявляється комплекс набутих мистецьких і естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і художньо-естетичного самовдосконалення» [79, С. 12]. Очевидно, що такий окреслений ученою результат безпосередньо стосується освоєння цінностей, що у процесі мистецько-освітньої діяльності транслюються іншим суб'єктам. Адже у взаємодії суб'єктів такої діяльності формується своєрідна поліхудожня свідомість, що у відповідь, знов-таки, спрямовує діяльність із застосуванням творів різних видів мистецтва та їхньої взаємодії. Важливо те, що подібний зв'язок будується, як стверджує Л. Масол, «не на односторонніх керівних педагогічних впливах, а розгортається на основі зворотного зв'язку, тобто в суб'єкт-суб'єктній взаємодії через діалогічність виховних ситуацій» [79, С. 13], що безпосередньо проектується на специфіку мистецько-просвітницької діяльності.

Слід зазначити, що інтеграційні процеси в освіті, що складають фундамент її реформи в Україні, спрямовані на об'єднання всіх мистецьких дисциплін в єдину освітню галузь – «Мистецтво», що посилює вимоги до поліхудожньої підготовки й майбутніх учителів музики [83], що принципово для здатності мистецько-просвітницької діяльності.

Як зазначає Т. Рейзекінд, сутність поліхудожньої підготовки вчителя музики, що впливає, на нашу думку, на зміст його мистецько-просвітницької

діяльності, полягає в тому, що в її процесі відбувається синтезування мовних засобів і образних смислів творів різних видів мистецтва як нової художньої якості [109].

О.Боблієнко [20], О.Бузова [22] розглядають поліхудожню підготовку як умову для вдосконалення фахового становлення, в основі якого – універсальні закономірності мистецтва, що складають художньо-образну основу всіх його видів; відповідно полі художня підготовка охоплює залучення до різних видів мистецтва, що збагачує підготовку власне музичну. Зокрема, О.Бузова зазначає щодо цілей такої підготовки (авторка досліджує феномен поліхудожнього виховання – Ч.Л.) саме в процесі вивчення студентами-музикантами комплексу музичних дисциплін: застосування чинника поліхудожності сприяє подоланню «однобокості» музичного навчання студентів, забезпечує якісно нові основи засвоєння музичного матеріалу «завдяки розширенню у студентів художньо-образних і художньо-формотворчих уявлень в різних видах мистецтва» [Бузова автореф.с. 12].

Так, Ся Гаоян [130], посилаючись на значний обсяг естетико-філософських, мистецтвознавчих і мистецько-педагогічних праць (Л.Беземчук, О.Боблієнко, Л. Масол, З.Сирота, Т.Рейзекінд, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.), пропонує обґрунтовану концептуальну ідею поліхудожньої підготовленості майбутнього вчителя музики, що, на наш погляд, створює оптимальне підґрунтя для реалізації завдань його мистецько-просвітницької діяльності, а саме Ся Гаон розглядає таку підготовку як процес «музикоцентричного» пізнання різних видів мистецтва, що є важливим; це означає на думку дослідника і з чим погоджуємось, що вчитель музики має оволодіти так званою «поліхудожністю», що «охоплює музичну і загальнохудожню свідомість, в якій актуалізовано поліхудожній вектор пізнання музичного мистецтва та творів інших мистецтв, та здатність поліхудожньої діяльності на основі музичної» [130, С.4].

У такому разі, не потребує додаткових обґрунтувань, що мистецько-просвітницька діяльність загалом має інтегральний характер стосовно всього

набутого її суб'єктами художнього досвіду – вражень з різних видів мистецтва. здобутий як під час навчання, так і під час дозвілля, досвід оцінювання та інтерпретації, умінь тощо. Але водночас, така діяльність має спрямовуватись на набуття зазначеного інтегрального художнього досвіду. Адже, «художня картина світу складається з безкінечного потоку текстів культури – вербальних, візуальних, інтонаційно-звукових, рухо-пластичних, утворюючи багатоканальний художньо-естетичний континуум» [79, С.18].

У контексті ціннісного осмислення здобутків культури і мистецьких феноменів істотно актуалізується і питання критичного ставлення до мистецької інформації та умінь оцінювати художньо-інформаційний простір, орієнтуватися в ньому і працювати з інформацією. Це фактично збігається із позицією інформативної грамотності і розвинутою здатністю оцінювання мистецької інформації та саморефлексії щодо її привласнення (що було розглянуто в 1.1.). Тому тут лише зазначимо, що саме уміння і здатність відбирати необхідну мистецьку інформацію, зокрема із сучасного її обсягу, невід'ємне від мистецько-освітньої діяльності, оскільки передбачає особистісне ставлення до такої інформації, поза чим унеможлиблюється мистецьке спілкування суб'єктів просвітництва.

Мусимо визнати також, що логічно найбільш поширеним у дослідженнях просвітницької діяльності вчителя музики є аспект концертно-виконавської практики. Так, Т. Жигінас небезпідставно виокремлює в музично-просвітницькій роботі саме чинник концертно-освітньої роботи [43], розглядаючи його як стрижневий складник музичного просвітництва, що забезпечує живе спілкування суб'єктів мистецького діалогу. Як зазначає вчена, «концертно-освітня робота передбачає залучення дітей та юнацтва до сприймання творів у безпосередньому звучанні, яке супроводжується поясненнями педагогічного характеру» [43, С. 4], є змістово-базовою основою фахової підготовки педагога-музиканта. Погоджуємось з автором у тому, що в такому спілкуванні підсилюється емоційність впливу як твору (у Т. Жигінас йдеться про твір

музичний – Ч.Л.), так і педагогічного керування сприйманням як стрижневим чинником спілкування й до певної міри – ціллю просвітницьких дій.

На значущість залучення майбутніх учителів музики до просвітницької діяльності у вокально-концертному виконавстві, зокрема на актуалізацію культурно-просвітницької функції репертуару, для ефективності вокальної підготовки студентів-музикантів на відповідних кафедрах вказує Пан На [93, С.148]. На нашу думку, це логічно поширити й на інші напрями професійної підготовки – інструментальну, диригентсько-хорову тощо, оскільки це пов'язано із поглибленням загальної художньої компетентності майбутнього вчителя.

На слухну думку І.Полубояриної, І.Присталова [100], саме концертно-просвітницька діяльність як різновид музично-просвітницької реалізує загальні соціальні функції музичного мистецтва – просвітницьку (що задовольняє пізнавальний інтерес аудиторії), пропагандистську (спрямована на певну галузь музичної літератури), гедоністичну (насолада й естетичне задоволення від музики), а також загально соціологічну (виховний вплив на слухачів). Проте найголовніше в музично-просвітницькій діяльності, зокрема як концертно-просвітницькій – насичення ціннісним зарядом сприймання слухачів.

Як бачимо, в ціннісному потенціалі мистецько-просвітницької діяльності з необхідністю акцентується її *практико-орієнтований характер*, що базується на діяльнісному підході до музичної освіти як різновиді мистецької освіти.

Пригадаємо, що класики психології (Г.Костюк [59], О.Леонтьєв [67], С.Рубінштейн [113]) виокремлюють діяльнісний чинник і діяльнісний підхід до освіти як основу розвитку особистості, вказуючи, що саме через діяльність забезпечується зв'язок суб'єкта з оточуючим світом; тобто саме через діяльність відбувається привласнення цінностей, на ознайомлення з якими діяльність націлена. Формуючись у діяльності, свідомість людини і виявляється в цій діяльності, поведінці, а у відповідь впливає на саму діяльність – її зміст, коригування дій, удосконалення способів і прийомів тощо. Поряд із цим, вивчення діяльності людини демонструє, що усвідомлення або ж

неусвідомлення певної дії, з яких складається діяльність як процес, безпосередньо залежить від взаємин, що складаються в цій діяльності, тобто від зв'язків між суб'єктами діяльності [113].

Зрозуміло, що головними суб'єктами мистецько-просвітницької діяльності в суспільстві є, насамперед, заклади освіти і культури – концертні установи, музеї, театри, бібліотеки, освітні заклади, а також аудиторія, до якої діяльність цих установ адресована. Втім стосовно юного покоління зростає суб'єктна роль учителя як регулятора взаємодії підростаючого покоління з усіма іншими суб'єктами просвітництва і художньо-інформаційним простором загалом. У такому разі саме вчитель має оволодіти способами і прийомами просвітництва для повноцінної реалізації його ціннісного потенціалу.

Отже, в мистецько-просвітницькій діяльності майбутніх учителів музики головними суб'єктами постають учителі і учні. А згадувані заклади і їхні працівники, родичі, друзі учнів тощо також залучаються до мистецького просвітництва як суб'єкти, що допомагають спілкуванню головних суб'єктів.

Таким чином, ***мистецько-просвітницька діяльність майбутніх учителів музики є діяльнісно-змістовим складником їхньої фахової підготовки***, що:

- неминуче націлена на усвідомлене і переконане поширення привласнених художніх цінностей для інших людей на підґрунті розвиненого прагнення таких дій;

- спирається та акумулює практико орієнтований зміст в опануванні всіх фахових дисциплін музичної підготовки (теоретичний, виконавський, методико-педагогічний) та загально художній досвід особистості на основі вмотивовано задіяної художньої комунікації;

- одночасно здійснюється у двох векторах – спрямованого впливу на художні цінності інших та збагачення власних художніх цінностей.

-

Як бачимо, мистецько-просвітницька діяльність як складник професійної діяльності висуває *вимоги* до майбутнього вчителя музики стосовно його підготовленості до такої діяльності, а саме:

- сформованої *установки* студентів-музикантів на відкритість до мистецького просвітництва, що охоплює твори різних видів мистецтва, центрованих на музичному як стрижні фахової підготовки вчителя музики; це стосується, по-перше, власної діяльності, яку студенти-музиканти самостійно організують стосовно інших, свідомо оволодіваючи способами такої діяльності; по-друге, стосовно них самих, зокрема щодо відвідування концертів, концертів-лекцій, виставок, музеїв, зокрема віртуальних тощо, – з наступним передбаченням шляхів використання здобутої інформації у власній мистецько-просвітницькій творчості як інтегрально-синтетичній. В цих діях майбутніх учителів музики реалізується ціннісний потенціал так би мовити «зовнішньої» мистецько-просвітницької діяльності, формуються особистісні художні цінності майбутніх учителів музики, при тому що вони є активними суб'єктами «зовнішнього» впливу і самі його організують стосовно себе;

- усвідомленого спрямування майбутніх учителів музики на *саморозвиток* здатності культуротворення, що актуалізує самозалучення до практичної діяльності, способи якої залежать від обраної суб'єктами предметної сфери просвітництва: або в певному виді мистецтва, або в опануванні певної фахової дисципліни з використанням її можливостей; при цьому, як зазначає О.Лисенко, «найбільш потужну творчу активність виявляє художня діяльність, що дозволяє бачити суб'єкта у багатосторонніх проявах власної сутності, а також в різних системах відносин: «суб'єкт – об'єкт», «особистість – суспільство», які між собою перетинаються [71, С.96].

- уміння акумулювати в єдиному освітньому процесі різних форм освітньої діяльності; тобто йдеться про свідоме *насичення вивчення всіх фахових дисциплін музичної (музично-педагогічної) підготовки елементами мистецько-просвітницької діяльності, пов'язаної з різними видами мистецтва;*



- систематичного засвоєння інформаційних технологій, *опанування інформаційним простором*, насиченим мистецькою інформацією з різних видів мистецтва і перетворення інформаційного середовища в художньо-творчий ресурс [169, С.88-89];

- розвинених *виконавських умінь* (гра на музичному інструменті, вокал) незалежно від дисципліни, в межах якої організовується підготовка студента-музиканта до просвітницької діяльності, що невід’ємні від розвитку артистизму – як здатності донесення до аудиторії інтерпретаційного задуму [55], *але із залученням засобів різних мистецтв*;

- оволодіння прийомами дієвого *вербального спілкування* як педагогічного чинника, що регулює вплив художнього твору на реципієнта, до якого спрямована просвітницька діяльність.

Охоплення зазначених вимог означатиме, що в майбутнього вчителя музики сформована здатність до просвітницької діяльності як такої, що криє в собі художньо-ціннісний потенціал.

При цьому погоджуємось із С. Ручимською в тому, що феномен просвітництва потрібно визнати одним з найважливіших рушіїв не лише професійного, а насамперед духовного (а отже ціннісного – Ч.Л) становлення майбутнього вчителя музики [118, С.4], і більш за це: духовно-ціннісний чинник, на нашу думку, має набувати ще більшої вагомості у професійному становленні. Тому логічно акцентувати саме ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності педагога-музиканта, здатність і уміння до якої набуваються в період навчання.

Варто підкреслити: залученість до мистецько-просвітницької діяльності передбачає не лише духовно-ціннісне становлення майбутнього вчителя музики, а уможлиблюється за умови, що він буде залучати до просвітництва як мистецького діалогу й інших людей – однокурсників (під час лекцій, семінарів, конференцій, концертів та інших заходів), викладачів різного фаху, наприклад ініціюючи спільний мистецький пошук і звертаючись за консультативною

допомогою, учнів-школярів під час педагогічної практики, слухачів і глядачів, до яких не може не спрямовуватись мистецьке просвітництво.

Отже, майбутні вчителі музики у процесі фахової підготовки постають перед необхідністю:

- по-перше, розширювати поряд із набуттям необхідного і достатнього комплексу фахових музичних знань та умінь і свою загально-мистецьку обізнаність – у візуальних, екранних мистецтвах, танці, театрі, сучасних видовищних формах (різноманітні перформенси тощо), що потребує у свою чергу формування умінь працювати (здобувати та оцінювати) з інформацією, зокрема цифровою, інтернет мережі тощо;

- по-друге, інтегрувати набуті фахові музичні та загально художні знання та уміння, а також обов'язково ділитися своїми здобутками, а відтак – перед необхідністю саморозвитку здатності до міжособистісного діалогу, артистичних здібностей, толерантності у визнанні поглядів інших, компетентного ведення дискусій, самоконтролю під час спілкування в різних ситуаціях просвітницької діяльності тощо.

Можемо конкретизувати **ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності**, що містить такі складники, поза якими вона принципово унеможлиблюється і полягає в тому, що така діяльність:

- мотивує майбутнього вчителя музики до освоєння нових знань про мистецтво і розширення ерудиції;

- вимагає цілісного занурення в мистецтво та емоційного переживання нового знання, що слугує першим кроком до рефлексії і є основою художньої емпатії;

- невід'ємна від практичного освоєння способів донесення власних знань, переконань, уподобань тощо до інших; а отже вимагає оволодіння комунікативними прийомами, необхідними для донесення власної ціннісної позиції і самоствердження в цій позиції;

- занурює майбутнього вчителя музики в різні ролі мистецькій комунікації – музиканта-виконавця, лектора, шукача інформації і сценариста, режисера,

сценографа, адміністратора і менеджера, глядача-слухача, експерта, критика тощо;

базована на критичному мисленні щодо інформації, яка надходить з інформаційного простору, уміннях її системного опрацювання, застосування новітніх технологій у пошуку мистецької інформації та її презентуванні для емоційного впливу на інших;

потребує самоствердження майбутнього вчителя музики як фахівця, який відчуває затребуваність своєї діяльності для інших.

Таким чином, усі виокремлені позиції, які розкривають ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності збігаються із компонентно-змістовою структурою цілісного феномену особистісних художніх цінностей майбутніх учителів музик, а саме: кожна із позицій є підґрунтям для формування певного аспекту досліджуваного особистісного феномену.

Узагальнено підсумуємо, що ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності полягає і буде реалізований за умови прийняття майбутнім учителем музики такої діяльності як особистісної цінності, що невід'ємна від фахової підготовки.

## Висновки з першого розділу

У розділі проаналізовано сутність художніх цінностей майбутніх учителів музики в контексті ціннісного становлення особистості. Виокремлено аксіологічний, культурологічний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний підходи до дослідження ціннісної сфери майбутніх учителів музики як пріоритетні стосовно такої підготовки. Проакцентовано двоєдину спрямованість ціннісної сфери особистості вчителя, а саме націленість на збагачення власної системи цінностей та на формування цінностей інших особистостей – учнів.

Розкрито взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних художніх цінностей та описано логіку її утворення особистісної художньої цінності в процесі пізнання особистістю творів мистецтва.

Доведено, що поліхудожність пізнання слід визнати як сутнісну ознаку поняття «художні цінності» в ціннісній сфері вчителів музики. У зв'язку з цим, у формуванні художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики виокремлено два аспекти: 1) пізнання творів різних видів мистецтва незалежно від обраної спеціалізації педагога-музиканта, що розширює загально мистецьку обізнаність, формує світогляд і в такий спосіб впливає на професійне вдосконалення; 2) безпосередньо поліхудожня підготовка майбутніх учителів музики, зміст якої визначається з огляду на зв'язки різних мистецтв з музичним мистецтвом.

Проаналізовано специфіку творів різних видів мистецтва (образотворчого, театрального, хореографічного, екранних, сучасних видовищних форм тощо) у впливі на ціннісну сферу майбутніх педагогів музикантів.

Таким чином, уточнено розуміння художніх цінностей майбутніх учителів музики: інтегральний і динамічний, особистісно та професійно значимий феномен, рухома система пріоритетності привласнених особистістю художніх об'єктів у своєму внутрішньому світі, що утворюється через

психологічні механізми емоційного проживання творів мистецтва, їхньої рефлексії та рефлексії особистого ставлення до них, базуючись на міжособистісній і художній комунікації.

На підставі уточненого визначення художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики конкретизовано змістово-компонентну структуру феномену: мотиваційно-емоційний, когнітивно-рефлексивний (як художньо-познавальний), практико-діяльнісний, комунікативний.

Виокремлено інструментальні механізми формування художніх цінностей майбутніх учителів музики: взаємокомпенсаторне пізнання різних видів мистецтва у зв'язках з музикою, поглиблення художньої емпатії і рефлексії, зокрема саморефлексії як спонукально-пізнавального чинника та регулятора ціннісного самовдосконалення в усіх напрямках професійної підготовки (виконавстві, музикознавчій та методичній підготовці); інтегрування форм художньо-естетичної свідомості (художній інтерес, художній смак, художня оцінка); мотивування до розширення кола творів у різних видах мистецької діяльності; спонукання до практико-дієвого застосування сформованих особистісних цінностей у професійній діяльності та в особистому житті; залучення до художньої та міжособистісної комунікації; розвиток уміння орієнтуватися в динамічному інформаційному полі; націленість на декодування життєвих / духовних цінностей, що закладені у творах мистецтва.

На підставі теоретичного аналізу феномену просвітництва і просвітницької діяльності, зокрема історико-педагогічних та історико-музикознавчих праць уточнено сутність мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики як діяльнісно-змістового складника фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що неминуче націлений на усвідомлене і переконане поширення привласнених художніх цінностей для інших людей на підґрунті розвиненого прагнення таких дій; при цьому спирається та акумулює практико орієнтований зміст в опануванні всіх фахових дисциплін музичної підготовки (теоретичний, виконавський, методико-педагогічний) та загально художній досвід особистості на основі вмотивовано

здіяної художньої комунікації; одночасно здійснюється у двох векторах – спрямованого впливу на художні цінності інших та збагачення власних художніх цінностей.

Виявлено ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності, котрий містить складники, поза якими вона принципово унеможлиблюється і полягає в тому, що така діяльність: мотивує майбутнього вчителя музики до освоєння нових знань про мистецтво і розширення ерудиції; вимагає цілісного занурення в мистецтво та емоційного переживання нового знання, що слугує першим кроком до рефлексії і є основою художньої емпатії; невід’ємна від практичного освоєння способів донесення власних знань, переконань, уподобань тощо до інших; а отже вимагає оволодіння комунікативними прийомами, необхідними для донесення власної ціннісної позиції до інших і самоствердження в цій позиції; занурює майбутнього вчителя музики в різні ролі мистецької комунікації – музиканта-виконавця, лектора, шукача інформації і сценариста, режисера, сценографа, адміністратора і менеджера, глядача-слухача, експерта, критика тощо; базована на критичному мисленні щодо інформації, яка надходить з інформаційного простору, уміннях її системного опрацювання, застосування новітніх технологій у пошуку мистецької інформації та її презентуванні для емоційного впливу на інших; потребує самоствердження майбутнього вчителя музики як фахівця, який відчуває затребуваність своєї діяльності для інших.

У такий спосіб, у першому розділі розв’язано перше, друге і третє завдання дисертації.

Результати розділу відображено в публікаціях автора дисертації:

**Чень Лян.** Художньо-ціннісна сфера учителів музики в контексті фахової підготовки. *Молодь і ринок* №3-4 (182-183), 2020. С. 151 – 156. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216806>

**Чень Лян.** Ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. /

Ин-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2021. Вип. 23. 272 с. С.70-78.

**Чень Лян.** До сутності художньо ціннісної сфери педагога мистецтва. *Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді* : матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції (м. Біла Церква, 29 травня 2020 р.) / за ред. Л. В. Канішевської, К. В. Плівачук. Біла Церква : КНЗ КОР «КОПОПК», 2020. 184 с. С. 148-150.

**Чень Лян,** Комаровська О. А. Содержание и особенности просветительской деятельности учителя музыки. *Материалы международной научно-практической конференции «X-е Боранбаевские чтения: особенности развития непрерывной системы художественного образования в условиях дистанционного обучения, в честь празднования 30 – летия Независимости РК и 180-летия Ибрая Алтынсарина»* (Нур-Султан, 12 февраля 2021 года) Нур-Султан «Мастер По» ЖШС, 2021. 351 с. С.5-11.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі розглянуто комплекс методичних засад формування особистісних художніх цінностей у єдності педагогічних принципів, на яких має базуватись освітній процес: педагогічні умови, педагогічні принципи, дотримання яких забезпечить успішність процесу формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності (2.1), та власне методика (методи і форми) зазначеного процесу (2.2).

#### **2.1. Педагогічні умови формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності**

Уточнюємо, що в контексті дослідження до методичних засад формування художніх цінностей майбутніх учителів музики у мистецько-просвітницькій діяльності відносимо педагогічні умови, педагогічні принципи, на яких мають реалізуватися педагогічні умови, та методику такого формування. Обґрунтування необхідних і достатніх педагогічних умов ефективності зазначеного процесу має передувати розробленню безпосередньо методики, оскільки методика, виклад якої передбачено у 2.2, спиратиметься і реалізуватиме обґрунтовані педагогічні умови.

Для безпосереднього розкриття методичних засад, передусім для обґрунтування педагогічних принципів і педагогічних умов, що конкретизуватимуть методику, ще раз уточнімо *вихідні позиції*. Спиратимемось на той беззаперечний факт, що художні цінності зумовлюють і визначають вектори професійної мистецько-педагогічної діяльності і невід'ємні від неї; а



просвітницька діяльність у сфері мистецтва сама по собі вже постає як цінність (що детально було розглянуто в попередньому розділі).

Таким чином, ще раз уточнюємо вихідні позиції розроблення методичних засад:

1) ціннісна сфера музиканта-педагога має *двоєдину спрямованість*:

- на саморозвиток особистості, передусім, у мистецтві;
- на готовність і здатність впливати на формування мистецьких цінностей інших людей.

Ці дві тези взаємодетерміновані, оскільки саме в такий спосіб студент-музикант, залучаючись до просвітницької діяльності стосовно інших, неминуче перетворюється на *суб'єкта* саморозвитку в ній. Саме ця вихідна позиція визначає вектори методичного пошуку (що є наступною вихідною позицією);

2) методичні засади залучення до просвітницької діяльності студентів-музикантів як професійно значимої мають переслідувати ці *дві цілі одночасно*:

- оволодіння майбутніми вчителями музики оптимальними способами мистецького просвітництва, причому *невід'ємно* від самопросвітництва;

- системне розширення поля поліхудожнього пізнання в процесі професійної підготовки, що також має розглядатись із двох позицій:

по-перше, безпосередньо у сфері музичного мистецтва, що перебуває в центрі підготовки і самопідготовки майбутніх педагогів-музикантів і є основним напрямом професійного становлення;

по-друге, обов'язково у сфері інших видів мистецтва, які пріоритетно центровані на музиці, що є основним об'єктом художнього пізнання.

Означені позиції приймаємо як орієнтир для визначення необхідних і достатніх *педагогічних умов* для якнайповнішої реалізації ціннісного потенціалу мистецького просвітництва в процесі формування особистісних художніх цінностей.

Окреслимо ці умови та їхній взаємозв'язок.

*Першою педагогічною умовою* є забезпечення такого залучення студента-музиканта до оволодіння професією педагога, яке б охоплювало виконавську,

музикознавчу і методичну підготовку у взаємозв'язку та обов'язково в спрямуванні *до передачі* набутого досвіду й оволодіння для цього відповідними музикантськими і художньо-комунікативними вміннями.

А саме передбачається, що в *кожному* із зазначених складників – виконавській, музикознавчій, методичній підготовці – має бути присутнє мотивування майбутнього вчителя до просвітництва в різний спосіб та до самовдосконалення в зазначеній сфері.

Дотримання цієї умови спрямовує методичні пошуки в бік визначення *групи методів*, що стосуються *поглиблення мотивації до оволодіння вміннями мистецько-просвітницької діяльності в процесі різнобічного музикантського зростання* в ланцюгу видів діяльності «аналіз та інтерпретація творів у процесі сприймання – музикознавче осмислення творів та історико-стильових процесів – виконавська інтерпретація музичних творів – художня комунікація», тобто до формування відповідних змісту складників (виконавського, музикознавчого, методичного) умінь саме просвітницької діяльності.

Вочевидь, що реалізація зазначеної умови охоплює в методичних пошуках:

- актуалізацію в майбутніх учителів музики їхнього досвіду лекторсько-комунікативної діяльності, зокрема під час історико-теоретичної підготовки;

- системне створення під час освітнього процесу ситуацій загально художнього пізнання у виконавсько-просвітницькій творчості із використанням виконавського досвіду і опанованого репертуару з просвітницькими цілями;

- застосування методичної підготовки педагога-музиканта також для реалізації можливостей просвітництва; разом це передбачає пошук способів і системне використання в педагогічній практиці художньо-емоційних імпульсів, які спонукають до переживання, осмислення і передачі набутих цінностей.

*Друга педагогічна умова*, яка впливає з першої, полягає в забезпеченні в змісті та безпосередній організації фахової підготовки обов'язкового *поліхудожнього розвитку*, який гарантує саме *загально мистецький компонент* підготовки музиканта, а отже також має бути присутній в усіх означених

складниках його фахової підготовки (виконавському, музикознавчому, методичному) та знов-таки спрямовуватись:

- на самовдосконалення в полі художньому напрямі;
- на передачу здобутого поліхудожнього досвіду або використання поліхудожнього досвіду в музичному просвітництві.

Дотримання цієї умови – подібно до першої – спрямовує методичні пошуки в бік визначення *групи методів*, що стосуються *мотиваційного занурення в різні види мистецтва* (сприймання та аналізу) і набуття відповідних умінь, котре до того ж охоплює *оволодіння понятійним тезаурусом у сфері різних видів мистецтва*, передусім для організації та здійснення тієї ж *художньої комунікації* із іншими суб'єктами просвітництва.

Як бачимо, обидві сформульовані педагогічні умови потребують виокремлення необхідних специфічних методів, але зі спільним «ядром» – *мотивуванням та здійсненням художньої комунікації*, ще точніше – мотивування до набуття таких умінь, які б уможливили ефективну художню комунікацію в процесі мистецького просвітництва.

З цього логічно випливає, що слід залучати такий об'єднувальний *особистісний механізм* підготовки студента-музиканта як його *суб'єктність у створенні відповідного освітнього середовища*, яке постає одночасно музично-освітнім та поліхудожньо-освітнім і при цьому діалогічним. Аксиоматично, що саме освітнє середовище забезпечує і оптимізує художню комунікацію – як комунікацію суб'єктів між собою і суб'єктів із творами мистецтва, що складає ціннісний сенс мистецького просвітництва [53; 54; 56].

У такий спосіб, сутність реалізації педагогічних умов і визначення для цього конкретної методики як раз і полягає в націленості різнобічної, зокрема поліхудожньої, підготовки педагога-музиканта на вмотивоване оволодіння методами, формами, різноманітними прийомами та уміннями *художньої комунікації як «ядром» мистецько-просвітницької діяльності*.

Як бачимо, феномен художньої комунікації пронизує всі складники діяльності музиканта в усіх напрямках підготовки; формування умінь до неї в

майбутніх педагогів-музикантів потребує спільної педагогічної площини для оптимізації використання особистісних художніх цінностей у просвітницькій діяльності, яким виокремлюємо функціонування специфічного освітнього середовища як *мистецько-просвітницького середовища*; в центрі такого середовища і постає суб'єкт, який оволодіває уміннями художньої комунікації як основи мистецько-просвітницької діяльності.

Відповідно необхідно коротко уточнити зміст понять, на яких базуються методичні засади, що перебувають у полі уваги в дисертації, а саме «художня комунікація» і «освітнє середовище».

Так, у дисертації дотримуємось такого розуміння феномену «художня комунікація», що дає нам можливість інкрустувати його в контекст художніх цінностей особистості. Зокрема, приймаємо визначення О.Комаровської, яке вчена пропонує на підставі аналізу численних наукових джерел, зокрема мистецтвознавчих, психолого-педагогічних, соціологічних (О.Берегова, В.Біблер, Л.Лазарева, А.Моль та ін.). А саме, О.Комаровська тлумачить художню комунікацію як комунікацію:

- по-перше, реципієнта з твором мистецтва;
- по-друге, реципієнта з митцем – через твори;
- по-третє, як спілкування реципієнтів між собою «навколо» творів;
- по-четверте, як саморефлексію реципієнта, який декодує смисли, закладені в твори мистецтва і зіставляє їх із власними.

Вчена підкреслює, що всі ці ракурси пов'язані з ціннісною сферою особистості [53].

Близьким є і тлумачення Н. Лупак, яка розглядає художню комунікацію, або комунікацію через мистецтво, як «спосіб співбуття людини зі світом у різноманітних чуттєвих формах взаємодії», котрий уможлиблює здобуття людиною знань і досвіду через особистісне переживання та самопізнання [74, С.8].

Китайські учені також приділяють значну вагу феномену комунікації, зокрема в контексті розвитку культури і культурних зв'язків, але передусім у

зв'язку з вивченням іноземних мов. Як відомо, в 90-ті роки ХХ століття було створено Асоціацію китайської міжкультурної і кроскультурної комунікації, активізувались дослідження в цьому напрямі [181; 185]. У цих дослідженнях значна увага приділена питанням невербальної комунікації, порівнянню східних і західних культур тощо, що дотично і до проблематики нашої дисертації, зокрема важливо для визначення методичних засад. Звернімо увагу на висновки Ян Вейлінг стосовно того, що для кожної культури притаманний свій комунікативний стиль, що є унікальним [176].

Оскільки єдиного погляду на поняття «середовище», «простір» тощо в науково-педагогічних джерелах поки не конкретизовано, остільки у визначенні «середовища» спираємось на узагальнення досліджень учених [9; 53; 99; 123], які проєктуватимемо в контекст дисертації.

Так, на думку Р. Семенової, освітнє середовище є динамічною системою психолого-педагогічних умов і впливів, які сприяють прояву творчої природи особистості, виявленню її обдарувань, формують її здатність до довільної саморегуляції власних дій та емоційних станів, враховуючи природні задатки, інтереси, потреби, соціальні запити тощо [121, С. 46].

Відповідно до досліджень Дж. Гібсона, середовище, в якому безпосередньо перебуває людина, містить сукупність можливостей для розвитку її як особистості, але за умови активності цієї особистості, що визначається як самою особистістю (її характеристиками), так і специфікою власне середовища; тобто від активності особистості залежить ефективність її саморозвитку [30].

Як переконливо вважає М. Смульсон, освітнім середовищем є «внутрішнє середовище певної освітньої системи» як зовнішнє середовище для будь-якої особистості, яка в ній розвивається [123]. Тобто межі цих середовищ достатньо рухомі. При цьому принциповою психологічною властивістю такого середовища учена вважає потенційність, створення тільки можливостей для досягнення як найближчих, так і віддалених цілей навчання, якими особистість може скористуватися, а може і не скористуватися, якими різні особистості

користуються по-різному, відповідно до наявного рівня розвитку діяльності, структури та ієрархії мотивів, ціннісних складників тощо» [там само].

На думку інших учених (О.Гора [31], О.Комаровська [53; 55]), освітнє середовище завжди є частиною більш широкого і об'єктивного утворення – простору. Як вказує О.Комаровська, суб'єктність особистості в середовищі і просторі полягає в тому, що особистість опановує простір і в такий спосіб створює власне освітнє середовище, яке обов'язково пронизане її цінностями [55]. Такі цінності виявляють себе передусім у діяльності, одним із видів якої в контексті дисертації і постає діяльність мистецько-просвітницька.

Відповідно, узагальнено в сучасному освітньому контексті загалом функціонування освітніх систем логічно розглядається як «конструювання відповідних середовищ» [123].

Близьким до контексту дисертації є поняття культурне середовище закладу освіти, яке визначає його цінності, якість, унікальність освітнього і виховного середовища закладу, яке впливає на «процес розвитку нових культурних утворень», враховуючи саморозвиток студентів, їхнє самовизначення та самореалізацію [99].

Як зазначає І. Ахновська, «модель освітнього середовища складається з таких структурних компонентів: особистісного, компетентнісного, інформаційно-комунікаційного, аксіологічного, просторово-предметного, організаційно-діяльнісного [9, С. 26], з чим в цілому погоджуємось. Проте для більш впорядкованого пошуку методики формування художніх цінностей студентів-музикантів, вважаємо логічним об'єднати ці компоненти, а саме виокремити особистісний (що передбачає дії і взаємодію суб'єктів), якому підпорядковані виділені вченою інформаційно-комунікаційний та організаційно-діяльнісний і компетентнісний, що забезпечують спрямування діяльності на формування ціннісної сфери через оволодіння змістом освіти і вміннями й компетентностями щодо просвітництва; просторово-предметний, що містить інструментарій і матеріальні умови для забезпечення діяльності і взаємодії суб'єктів; нарешті аксіологічний, що має розглядатись як мета і

передбачуваний результат функціонування середовища, в якому відбувається художня комунікація і здійснюється мистецьке просвітництво.

Тобто узагальнюємо тлумачення освітнього середовища як систему взаємодії

1) суб'єктів, котрі включені в суспільні, культурні, духовні, педагогічно-професійні тощо зв'язки, що існують об'єктивно в суспільстві, закладі або спеціально організуються для змістового наповнення діяльності суб'єктів;

2) матеріально-предметних умов, які впливають на ціннісну сферу суб'єктів, які підвищують свою спроможність у відповідь впливати і формувати як власні цінності, так і подальші ціннісно-виховні впливи на особистість.

Відтак, *освітнє середовище* є складником і підсистемою широкого соціокультурного середовища; в системі зв'язків середовища як орієнтир і системоутворювальний чинник виступає просвітницька діяльність суб'єктів – колективна або індивідуально кожного, при тому що вона виокремлюється в кожному складнику фахової підготовки, про яку йшлося вище, тобто йдеться про *змістове насичення* освітнього процесу, спрямованого на формування цінностей через залучення суб'єктів до просвітництва і способи такого залучення.

Матеріально-предметне середовище відповідно також націлене на підтримку на формування особистісних художніх цінностей, оскільки створюється активними суб'єктами, які такі цінності привласнюють, причому у процесі оволодіння виконавськими, музикознавчими, методичними знаннями та вміннями. Зрозуміло, що до цього складника відносимо як суто архітектурно-естетичну організацію навчального і ширше – життєвого простору навчання і комунікації (наприклад, інтер'єри, доцільне і водночас естетичне облаштування окремих приміщень тощо), так і будь-яке семантичне просторове поле, пов'язане із змістом освітньої підготовки, а також таку його організацію, що є продовженням або запрошенням до художньої комунікації.

Таким чином, залучення студентів-музикантів до створення і функціонування такого середовища як його повноцінних суб'єктів може бути

окреслено як *провідна педагогічна умова* формування художніх цінностей, що реалізується через дві інші окреслені вище педагогічні умови з відповідними методичними орієнтирами

. На підставі аналізу феномену *художньої комунікації*, як і освітнього середовища, широким колом психологів мистецтва, мистецтвознавцями й мистецькою педагогікою (О. Комаровська, О. Рудницька та ін.), визначаємо позицію художньої комунікації в контексті просвітництва як складника професійної діяльності педагога-музиканта і водночас як стрижня мистецько-просвітницького середовища, в якому відбувається підготовка до цієї діяльності.

Реалізація цієї провідної педагогічної умови як раз і передбачає позиціонування мистецько-просвітницької діяльності як провідного педагогічного інструментарію перетворення об'єктивних мистецьких цінностей в особистісні цінності майбутніх учителів музики.

Немає сумнівів у тому, що реалізація педагогічних умов має базуватися на дотриманні певних *педагогічних принципів*. Із сутності феноменів «художня цінність», «мистецько-просвітницька діяльність» та із змісту обґрунтованих педагогічних умов випливає, що серед педагогічних принципів оптимальними вбачаються такі:

- принцип формування у студентів-музикантів ставлення до просвітництва як до професійної та особистісної цінності., невід'ємної від професії вчителя музики; дотримання цього принципу поширюється на всі напрями професійної підготовки: готовності до просвітництва і у виконавстві, і в музикознавчому навчанні, і в методичній підготовці, оскільки в кожному з цих напрямів на перший план виступають певні грані одних і тих самих художніх цінностей;

- принцип культуровідповідності; дотримання цього принципу передусім акцентує врахування пріоритетності національної спрямованості опанування художніх цінностей особистістю з одночасним визнанням опори на



полікультурність як пошанування художніх цінностей інших культур як діалогу особистісних художніх цінностей;

- принцип визнання індивідуальності суб'єктів та свободи вибору за умови об'єктивності включення в просвітництво як складову фахової підготовки. Дотримання цього принципу означає врахування і повагу до індивідуальних уподобань, потреб, здібностей суб'єктів освітнього процесу і відповідно – суб'єктів просвітницької діяльності;

- принцип мобільності в інформаційному суспільстві; цей принцип передбачає вміння працювати з мистецькою інформацією – здобувати її та опрацьовувати для подальшої комунікації, передачі досвіду. Дотримання цього принципу є особливо важливим стосовно новітніх інформаційних явищ, що потребують оцінювання з ціннісно-естетичної позиції. Отже, впровадження цього принципу охоплює, зокрема, опору на сформовану естетичну свідомість, формування критичного мислення щодо явищ мистецтва, серед яких можуть зустрічатись і поза мистецькі, антигуманні явища і факти тощо, а також спрямовує на оволодіння інформаційно-комунікативною компетентністю в контексті художньої комунікації.

На рисунку 2.1 подаємо графічне зображення педагогічних умов та педагогічних принципів.

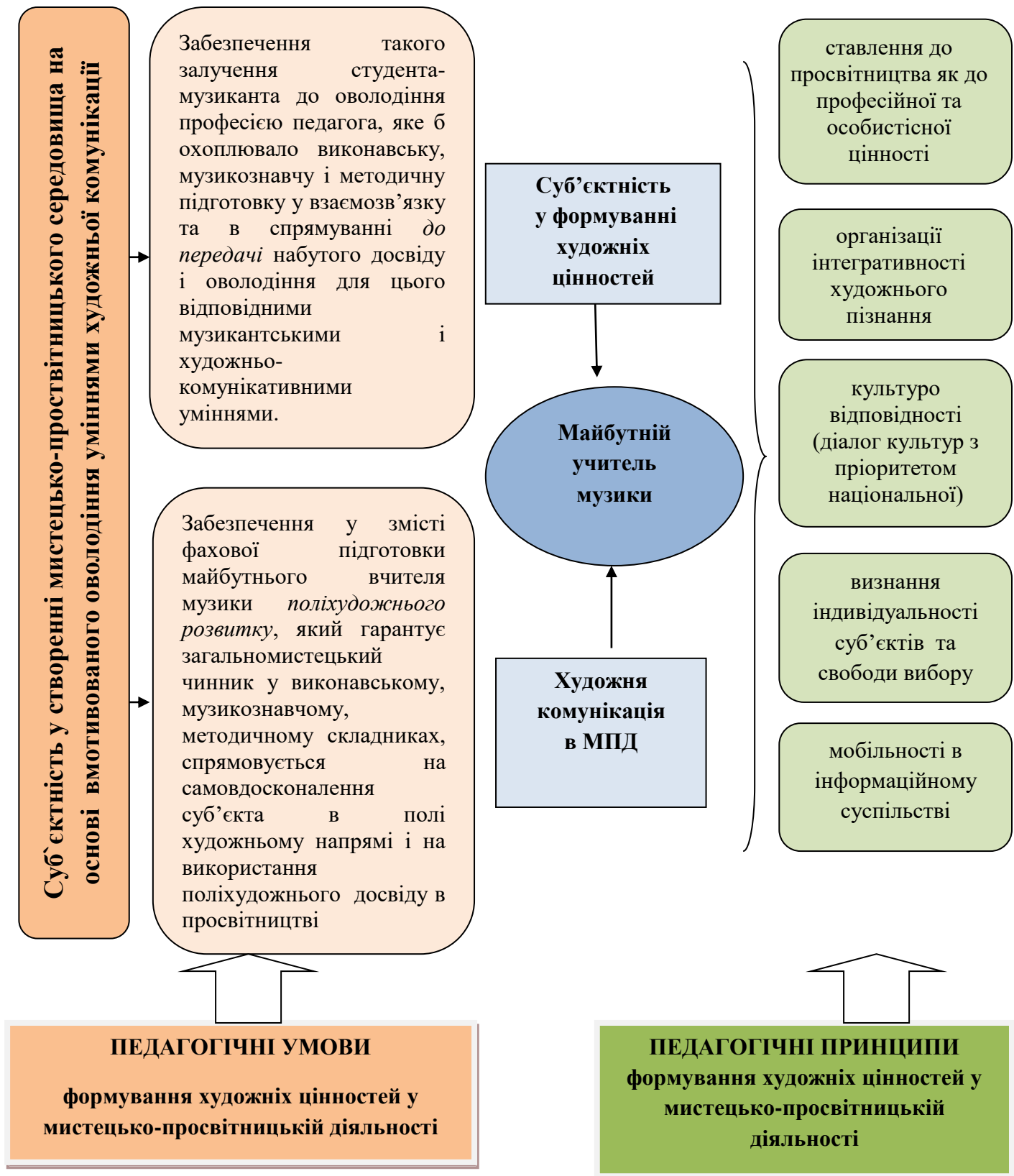


Рис. 2.1. Педагогічні умови та педагогічні принципи формування у майбутніх учителів музики художніх цінностей у мистецько-просвітницькій діяльності.

Як зазначалось, педагогічні умови, які вибудовані в ієрархію, із дотриманням відповідних педагогічних принципів мають забезпечуватися методикою, в центрі якої – художня комунікація суб'єктів мистецько-просвітницького середовища, що розглянемо детальніше у 2.2.

## **2.2. Методика формування особистісних художніх цінностей майбутніх учителів музики в процесі мистецько-просвітницької діяльності**

Як зазначалось у 2.1, методика (в сукупності форм і методів) формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в процесі мистецько-просвітницької діяльності має спрямовуватись на реалізацію обґрунтованих педагогічних умов.

Крім того, вибір форм і методів спирається на ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності і його реалізацію (що також закладено і в змісті педагогічних умов).

Відтак, у процесі впровадження методики виокремлюються *методичні вектори*:

1) вплив на ціннісну сферу студентів-музикантів: в музиці, в різних видах мистецтва, причому через сприймання та через практичну творчість – у різних дисциплінах.

2) вплив на готовність до музичного просвітництва та загально мистецького просвітництва;

3) врахування при застосуванні всіх методів і форм того беззаперечного факту, що мистецько-просвітницька діяльність постає не як самоціль, а як дієвий практичний інструмент формування цінностей самого майбутнього вчителя музики і одночасно як інструмент формування цінностей його майбутніх учнів.

Саме тому під час організації мистецько-просвітницьких дій майбутніх учителів музики враховуються *чинники*, зміст яких пронизує весь освітній процес в усіх фахових дисциплінах:

- розширення музичної і загально мистецької ерудиції в усіх дисциплінах, але пріоритетно – на історико-музикознавчих, здобутки чого використовуються під час виконавства, педагогічної практики тощо;
- спонукання до самоосвіти в різних мистецтвах, як під час опанування фахових програмових дисциплін, так і в поза аудиторній діяльності;
- підготовка до роботи з аудиторією, базована на розвитку здатності комунікації через мистецтво, що в майбутній професійній діяльності виявлятимете себе в різний спосіб – через виконавство, проведення уроків з мистецтва, арттерапевтичні педагогічні технології тощо.

Пріоритетом для реалізації ціннісного потенціалу мистецько-просвітницької діяльності є форма *лекторської діяльності* в широкому розумінні: володіння словом і впливом на аудиторію через слово про музику з обов'язковим залученням виконавських умінь та підсиленням іншими видами мистецтва.

Зазначимо, що висловлені тези і вимоги не потребують уведення додаткових дисциплін, розширення їхнього змісту, що суттєво для організації освітнього процесу.

Окремі елементи мистецько-просвітницької діяльності можуть застосовуватися як частина навчальних завдань для заглиблення в історію музики, для вдосконалення виконавської майстерності, невід'ємно від опанування методики навчання мистецтва майбутніх учнів.

Але дієвим є і застосування елементів мистецького просвітництва в поза аудиторній діяльності – під час академічних та інших концертів і заліків, іспитів, тематичних концертів тощо у вигляді спеціально організованої мистецької події, котра урізноманітнює певний захід, збагачує його змістовно, робить його цікавішим для глядачів та слухачів, а одночасно розвиває уміння мистецького просвітництва в учасників кожного такого заходу.

На підставі викладеного розглянемо прицільно до ціннісного потенціалу мистецько-просвітницької діяльності напрями фахової підготовки майбутніх

учителів музики – мистецтвознавчий, виконавський, методичний у векторі формування особистісних цінностей.

У кожному напрямі підготовки (виконавський, музикознавчий, методичний) виокремлюємо загально змістовий і предметний складники, які сполучаються за допомогою комунікативного.

Крім того, стосовно кожного складника увагу зосереджуємо як на методиці формування власне ціннісної сфери майбутніх педагогів-музикантів, так і на способах організації мистецько-просвітницької діяльності.

Але *об'єднувальним різновидом* мистецько-просвітницької діяльності визначаємо лекторську діяльність як таку, що фактично пронизує всі інші – і власне лекторську (лекції, бесіди, тощо), і в окремих прийомах і діях супроводжує виконавську діяльність (наприклад, конференс, добір візуальних ілюстрацій тощо), і пов'язана з методичною підготовкою, яка багато в чому в педагогічній творчості реалізується через бесіду, елементи лекцій, виконавські ілюстрації тощо.

У центрі цього різновиду мистецько-просвітницької діяльності – *художня комунікація* як основа об'єднувальної педагогічної умови.

Зрозуміло, що в будь-якому разі методи і форми впроваджуватимуться поетапно.

**Етапи** застосування форми і методів визначаємо в логічному ланцюгу: **підготовчий (мотивувально-ознайомлювальний) – операціональний-упроваджувальний – самооцінювально-рефлексивний – коригувально-перспективний** – відповідно до цілей кожного етапу.

**Підготовчий етап** є мотивувально-ознайомлювальним. На цьому етапі відбувається ознайомлення суб'єктів освітнього процесу / майбутнього процесу мистецько-просвітницької діяльності з сутністю такої діяльності; а саме передбачено загально просвітницьке ознайомлення студентів-музикантів із поняттям «просвітництво», його історичним контекстом, особистостями – визначними просвітниками, що є представниками різних національних культур і пріоритетно – рідної культури.

На цьому ж етапі відбувається і з'ясування студентами сутності «мистецького» чинника просвітництва в професійній діяльності вчителя музики, ще точніше – роль «загально-мистецького» у просвітницькій діяльності вчителя музики.

Суттєвою ціллю *підготовчого (мотивувально-ознайомлювального)* етапу є *спільна евристична конкретизація студентами специфіки мистецького просвітництва, яка виявляє себе*

- в музичному виконавстві, зокрема із встановленням детермінант між виразністю виконавської інтерпретації музичного твору і свого роду підкріпленням її іншими мистецтвами; розуміння важливості застосування для цього вербальних пояснень;

- в опануванні історико-теоретичних дисциплін з подальшим з'ясуванням того, які музикознавчі або дотичні уміння необхідні для мистецького просвітництва, для глибшого проникнення саме в музично-історичні процеси; знов-таки, націлюємо студентів-музикантів на опанування прийомами вербального спілкування, а також на роботу з додатковою інформацією про музичне та інші мистецтва;

- у визначенні ролі методичної підготовки для просвітницької діяльності і конкретних її чинників, які можуть оптимально використовуватись у такій діяльності.

На цьому ж етапі студенти-музиканти націлюються на самопізнання цінностей – музичних і загально мистецьких, а також на самоформування таких цінностей.

Відтак, на підготовчому (мотивувально-ознайомлювальному) етапі застосовуються методи і форми, які прицільно впливають на мотиваційно-емоційний компонент художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики, зокрема ті, що емоційно-насичені та дають можливість надсилання до студентів-музикантів відповідних «емоційних імпульсів» для пробудження мотивації; також, безумовно, задіюється комунікативний компонент – через мотивувально-інтеграційні дії, ініційовані експериментатором, поза якими

емоційні імпульси задіювати неможливо. На цьому етапі - створюється установка на мистецько-просвітницьку діяльність.

Відтак, обираємо *методи*:

- мотивування до розширення знань позапрограмового сегменту музичного мистецтва та з інших мистецтв;
- мотивування до самопізнання і самоформування художньо-ціннісної сфери;
- методи творчих провокацій для активізації занурення в просвітництво.

Можливими *формами* роботи є

- *творчі завдання* на кшталт: підготувати і презентувати інтерактивні анотації до творів, що вивчаються в курсах музикознавчої підготовки, до творів з виконавського репертуару;
- *ділові-ігри-змагання* на знання природи і виразових засобів різних мистецтв;
- *міні-конкурси* на складання тестів загально мистецького змісту і їх проведення з групою однокурсників або під час педагогічної практики, в інших ситуаціях мистецького спілкування. Які можуть виникати спонтанно.

Такі форми роботи призначені розкрити перед студентами-музикантами нові горизонти пізнання музичного мистецтва в його зв'язках з іншими мистецтвами, а також зорієнтувати їх у можливостях розвитку своїх здібностей вербальної комунікації.

***Операційно-упроваджувальний етап.*** Це етап з найбільшим змістово-діяльним навантаженням: відбувається *формування практичних умінь мистецького просвітництва.*

Цілі етапу: вибір і опрацювання методів і форм реалізації ціннісного потенціалу мистецько-просвітницької діяльності, що впливають на кожен компонент художньо-ціннісної сфери, але прицільно – на ціннісно-діяльній. Підкреслимо: вплив на ціннісно-діяльній компонент унеможлиблюється поза набуттям знань через їхнє привласнення майбутнім учителем музики, а отже паралельно відбувається вплив на когнітивно-рефлексивний компонент,

зокрема саме в його знаннєво-ціннісній частині. Знов-таки, підґрунтям для оптимальної дії методики постає комунікація – як міжособистісна, так і власне художня (спілкування з творами), тобто активно задіяний комунікативний компонент художньо-ціннісної сфери.

**Методи**, які застосовуються принципово на цьому етапі:

- пошукові (робота з інформацією, відбір, перевірка, адаптація для конкретної аудиторії);
- режисури;
- наочної демонстрації прийомів;
- споглядання, спостереження;
- проєктувальні (розроблення сценарних планів, візуального ряду);
- тренінгові ( для вербальної комунікації; для невербального впливу);
- інтерактивно-тренувальні;
- моделювання непередбачуваних проблемних ситуацій спілкування з аудиторією (ситуації рольової гри, театралізовані розв'язування «дискусійних суперечок» тощо).

**Форми роботи**, до яких залучаються майбутні учителі-музики:

- підготовка різноманітних *проектів* – текстових, що передбачають і відповідну пошукову роботу з інформацією, укладання текстів із застосуванням законів художньої драматургії і врахуванням специфіки сприйняття глядацько-слухацької аудиторії,
- публічна презентація проєктів з вербальними інтерпретаціями творів:
  - як супровід-анотації виконавських виступів;
  - конферанс у концертах з музикознавчими поясненнями;
  - короткі лекції на мистецькі теми;
  - добір ілюстративного візуального матеріалу (слайди, відео супроводи, створення відеофону для музики тощо)

На цьому ж етапі увага звертається на пошук і відпрацювання способів онлайн комунікації; створення мультимедійних презентацій тощо.



Суттєвою допомогою для формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики може стати опрацювання і аналіз доступних широкому загалу відеозаписів лекцій музикознавців, мистецтвознавців, оцифрованих музейних колекцій, віртуальних екскурсій, телепередач (наприклад, «Ідемо в музей», «Культові українці, позначені гривнею», проект «Гра долі» студії ВІАТЕЛ), документально-популярних фільмів і передач про мистецтво і митців тощо.

**Самооцінювально-рефлексивний етап.** Основні цілі етапу – створення установки на об’єктивне самооцінювання досягнень і слабких моментів під час спілкування з аудиторією, що тільки-но відбулося, відпрацювання здатності об’єктивного ставлення до критики. Майбутні вчителі музики навчаються самоаналізу досягнень, а також аналізу того, наскільки організована ними мистецько-просвітницька подія виявилась цікавою для публіки і наскільки вона досягла цілі (зацікавлення, новизни тощо).

Отже, на цьому етапі прицільно задіюється вплив на когнітивно-рефлексивний (в частині саморефлексії) компонент художньо-ціннісної сфери. При цьому він невід’ємний від комунікації – опосередковано з аудиторією (після мистецько-просвітницької події за її результатами) та самокомунікації. Тобто зміст цього етапу також базується на впливі на комунікативний компонент художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики.

**Методи,** які будуть ефективними на самооцінювально-рефлексивному етапі:

- вивчення відгуків аудиторії (за умови попередньо організованої пропозиції залишати такі відгуки письмово);
- аналіз спонтанних реакцій аудиторії (висловлених та тих, що відображають загальний настрій);
- аналіз відеозаписів мистецько-просвітницьких подій;
- взаємооцінювання;
- самоспостереження (під час просвітницьких виступів).

**Форми роботи** на самооцінювально-рефлексивному етапі:

- вербальні самооцінні висловлювання;
- дискусії-обмін враженнями;

- прес-конференції;
- написання «листів з побажаннями» до авторів-організаторів мистецько-просвітницької події.

***Коригувально-перспективний етап.*** Ціль цього етапу – створення установки в майбутніх учителів музики на планування саморозвитку в мистецько-просвітницькій діяльності на підставі попереднього самоаналізу. Планується тематика наступних мистецько-просвітницьких подій, конкретизуються форми, зміст, прийоми спілкування з аудиторією тощо. Визначаються способи самовдосконалення – у вербальних донесеннях до публіки задуму, в артистизмі, у відпрацюванні способів невербального спілкування тощо.

На цьому етапі визначається і коло творів для аналізу з метою розширення власного пізнання; зокрема й повтор навчального матеріалу.

Вивчаються інтереси і мистецькі запити аудиторії.

Таким чином, на цьому етапі задіюється вплив на всі компоненти художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики.

Серед ефективних **методів**:

- діагностувальні (опитування, тестування);
- оприлюднення і обговорення результатів педагогічного спостереження (здійснюється експериментатором).
- пошуково-планувальні.

Серед ефективних **форм** роботи:

- записи у щоденнику самоспостережень (що дозволяє уточнювати вимоги до себе);
- обмін думками – усний і письмовий.

У таблиці Додатку А наочно подано відповідність методів і форм, що застосовуються на кожному етапі впровадження методики спрямовано на кожен компонент художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики.

Як бачимо, на кожному етапі реалізуються комплексно всі педагогічні умови за допомогою методів, що виокремлюються як іманентні саме тому чи

іншому етапу, охоплюючи складники (напрями) фахової підготовки – виконавський, музикознавчий (з поліхудожнім наповненням), методичний.

Крім того, на кожному з етапів істотним складником є здійснення художньої комунікації, у специфічній саме для конкретного етапу, а також для напрямку підготовки спосіб (рис.2.2).

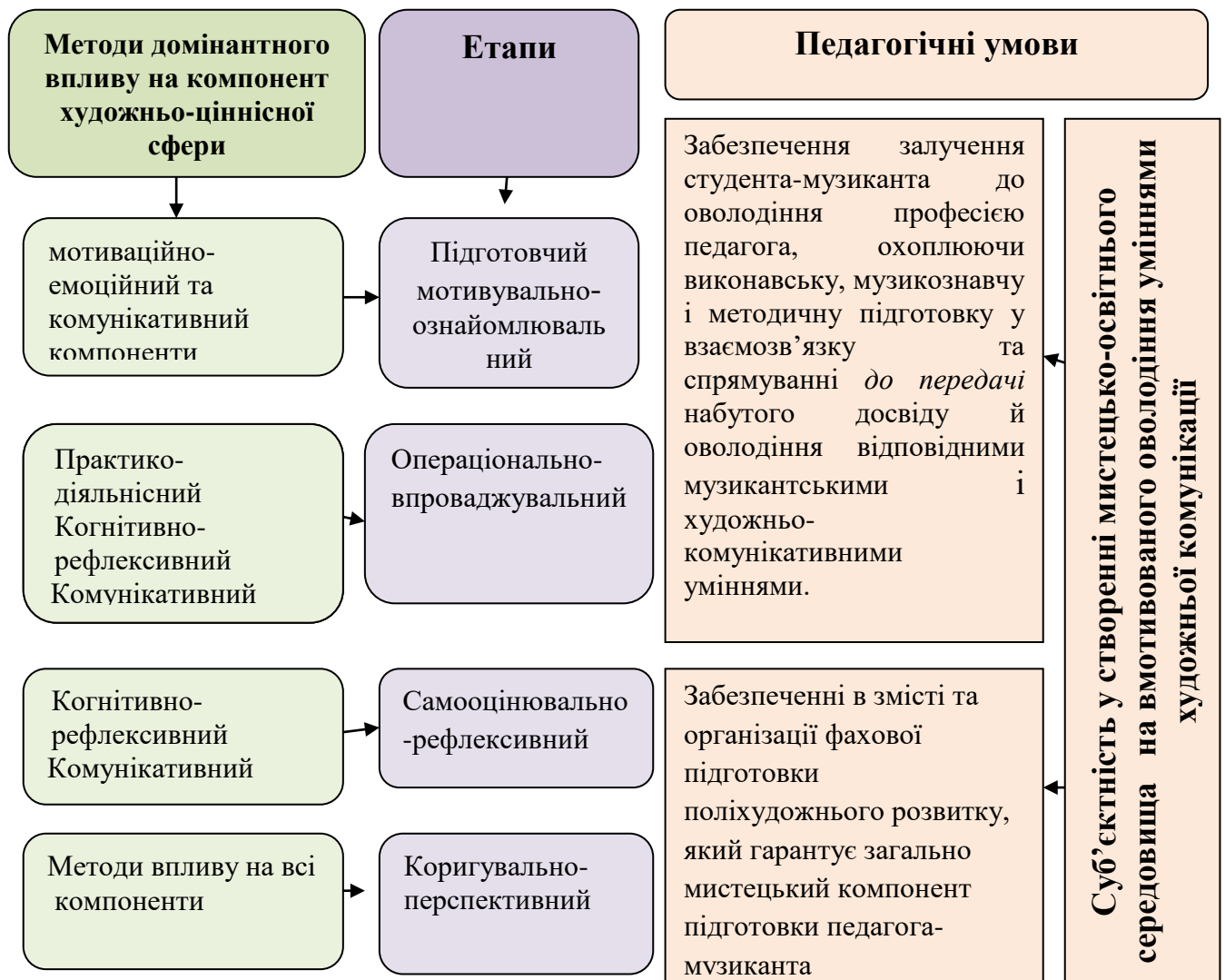


Рис.2.2. Педагогічні умови, методи у поетапному застосуванні

Підсумовуючи, маємо підстави для графічного зображення моделі процесу формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності (рис. 2.3), що складається з блоків:

- 1) Концептуально-цільовий, який містить:

- мету освітнього процесу - формування і збагачення художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності;
- опис наукових підходів (аксіологічного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, діалогічного);
- педагогічні принципи, дотримання яких оптимізує формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики як суб'єктів мистецько-просвітницької діяльності (ставлення до просвітництва як особистісної і професійної цінності, культуру відповідності, визнання індивідуальності, мобільності в інформаційному суспільстві);
- опис структурно-змістових компонентів художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики, визначених на основі теоретичного аналізу сутності феномену і змісту майбутньої професійної діяльності вчителів музики.

## 2) Діагностувальний блок, який містить:

- критерії сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики (ціннісно-мотиваційний, ціннісно-рефлексивний, діяльнісно-операційний, художньо-комунікативний) та відповідні їм показники;
- орієнтовні рівні (найвищий (творчо-ініціативний); достатній (ситуативно-творчий), початковий (репродуктивний), низький (індиферентний з ознаками спротиву діяльності);
- методи діагностування відповідно до критеріїв.

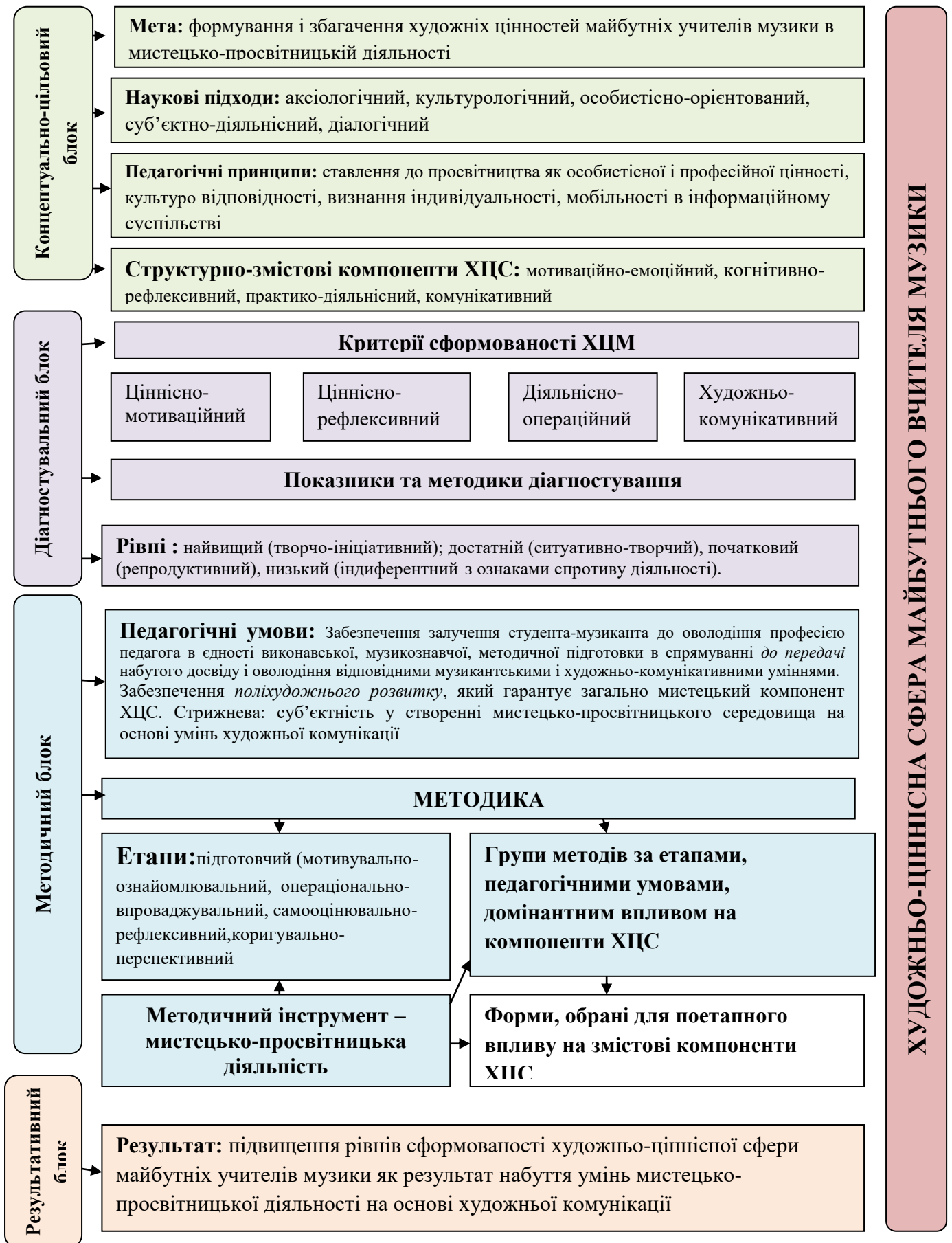


Рис. 2. 3. Структурно-функціональна модель формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності

3) Методичний блок, який містить:

- ціннісний потенціал феномену мистецько-просвітницької діяльності як особистісної і професійної цінності майбутнього вчителя музики і як педагогічного механізму (засобу) формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики;
- опис етапів формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в процесі залучення їх до мистецько-просвітницької діяльності;
- методи і форми, які застосовуються за етапами, реалізують педагогічні умови та домінантно впливають на певні компоненти змістової структури художньо-ціннісної сфери.

4) Результативний блок, який містить очікуваний результат - підвищення рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики як результат набуття умінь мистецько-просвітницької діяльності на основі художньої комунікації.

Апробація моделі для підтвердження/непідтвердження розроблених методичних засад формування художніх цінностей майбутніх учителів музики подається в наступному розділі.

## Висновки з другого розділу

У розділі подано розроблену дисертантом методику формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності.

Розробленню методики в єдності методів і форм передувало обґрунтування педагогічних умов та виокремлення провідних педагогічних принципів, дотримання яких забезпечує результативність формування досліджуваного феномену.

Як результативні педагогічні умови обґрунтовано:

- 1) забезпечення такого залучення студента-музиканта до оволодіння професією педагога, яке б охоплювало виконавську, музикознавчу і методичну підготовку у взаємозв'язку та в спрямуванні до передачі набутого досвіду і оволодіння для цього відповідними музикантськими і художньо-комунікативними вміннями;
- 2) забезпечення в змісті та безпосередній організації фахової підготовки майбутнього вчителя музики обов'язкового *поліхудожнього розвитку*, який гарантує *загально мистецький чинник* підготовки музиканта, спрямовується на самовдосконалення суб'єктів у поліхудожньому напрямі і на використання поліхудожнього досвіду в просвітництві;
- 3) суб'єктність у створенні мистецько-просвітницького середовища на основі вмотивованого оволодіння вміннями художньої комунікації

Провідними педагогічними принципами формування художніх цінностей майбутніх учителів музики визначено: ставлення до просвітництва як до професійної та особистісної цінності; організації інтегративності художнього пізнання; культури відповідності (діалог культур з пріоритетом національної); визнання індивідуальності суб'єктів та свободи вибору; мобільності в інформаційному суспільстві.

Методика формування особистісних художніх цінностей майбутніх учителів музики подана в єдності методів і форм, які спрямовані на реалізацію

педагогічних умов, базовані на ідеї художньої комунікації, спираються на ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності, прицільно діють на кожен компонент структури художньо-ціннісної сфери.

Мистецько-просвітницька діяльність розглядається як педагогічний механізм і засіб формування художніх цінностей майбутніх учителів музики. Основним різновидам мистецько-просвітницької діяльності обрано лекторську (в широкому розумінні).

Етапами застосування форм і методів визначено підготовчий (мотивувально-ознайомлювальний), операціонально-упроваджувальний, самооцінювальний-рефлексивний, коригувально-перспективний.

Як результат теоретичних (в першому розділі) і методичних пошуків подано структурно-функціональну модель формування художніх цінностей майбутніх учителів музики із залученням їх до мистецько-просвітницької діяльності, що охоплює концептуально-цільовий (мета, наукові підходи, педагогічні принципи та структурно-змістові компоненти художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики); діагностувальний (критерії, показники та методики діагностування, орієнтовні рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики), методичний (педагогічні умови та поетапна методика формування художніх цінностей майбутніх учителів музики) та результативний (очікуваний результат - підвищення рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики як результат набуття умінь мистецько-просвітницької діяльності на основі художньої комунікації) блоки.

Таким чином, у розділі розв'язано четверте завдання дисертації.

Результати розділу відображено в публікації:

**Chen Liang.** Methodological Fundamentals for Forming Art Values of Students-Musicians in Arts and Educational Activities. Intellectual Archive. 2021. Volume 10, Number 4. P.211-219.



## РОЗДІЛ 3

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В МИСТЕЦЬКО- ПРОСВІТНЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі описано організацію і перебіг педагогічного експерименту (діагностувальну процедуру, зміст констатувального і формувального етапів), проаналізовано динаміку сформованості художніх цінностей майбутніх учителів музики як результат їхньої мистецько-просвітницької діяльності.

#### 3.1. Діагностування художніх цінностей майбутніх учителів музики

##### 3.1.1. Критерії, показники та орієнтовні рівні сформованості художніх цінностей майбутніх учителів музики

Зміст феномену художніх цінностей майбутніх учителів музики, виокремлені компоненти його структури (мотиваційно-емоційний, когнітивно-рефлексивний, практико-діяльнісний, художньо-комунікативний) дають підстави для обґрунтування змісту критеріїв для замірювання сформованості досліджуваної якості та відповідних показників. Розглянемо доцільні критерії для замірювання наявного стану, а далі – динаміки.

**Ціннісно-мотиваційний критерій.** Його зміст відповідає *мотиваційно-емоційному компоненту*. Тобто застосування цього критерію націлено на замірювання емоційності первинного реагування на твір і так званої осмисленої емоційності (як результату осмислення первинних емоцій, аналізу тощо), міри інтересу та навички сприймання творів музичних та інших мистецтв.

За допомогою цього критерію замірюємо наявність і глибину мотивації пізнавати, з одного боку, мистецькі твори та явища – як музичні, так і з інших мистецтв, а з іншого – мотивацію до мистецького просвітництва,

Зауважимо ще раз: мотивація до пізнання невід’ємна від емоційності переживання того, на що націлено пізнання, і виникає завдяки принаймні емоційному імпульсу, одночасно є поштовхом до цього пізнання з бажанням діставати нові позитивні емоції від творів або творчої діяльності (в дисертації – мистецько-просвітницької).

Важливим є фіксування того, чи увійшов твір, який сприймався (слухання або спостереження), до сфери мистецьких уподобань та цінностей [144]; які за змістом є такі уподобання тощо.

Відтак, *показниками* ціннісно-мотиваційного критерію визначаємо такі:

- 1) *міру емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв*, (твори яких мистецтв, жанрів і стилів є в пріоритеті); фіксуємо це, передусім, через зміст вербального аналізу-інтерпретації (усного або письмового); спостереження за тим, твори яких жанрів викликають емоції переживання певного змісту тощо;
- 2) *стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори*, що доцільно фіксувати за допомогою опитування;
- 3) *наявність і глибину мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності*; що так само доцільно фіксувати за допомогою опитування.

**Ціннісно-рефлексивний критерій.** Зміст цього критерію відповідає *когнітивно-рефлексивному компоненту*; застосування критерію націлено на замірювання обізнаності майбутнього педагога-музиканта в музичному та інших мистецтва, зокрема в особливостях мистецтва рідної культури і національних традицій; суттєво відзначати, наскільки усвідомленою є самоідентифікація майбутнього вчителя музики у сфері художніх цінностей, тобто усвідомлення свого ставлення до цінностей і своєї соціальної ролі у поширенні цінностей у суспільстві, що можливо зафіксувати як в межах програм освітнього процесу в закладів, так і за межами, коли докладаються пошукові зусилля, а зміст того, що пізнається і входить у ціннісну сферу з того, що перебуває за межами обов’язкового навчального змісту. Тут важливо

відзначити, наскільки вчитель музики звертає увагу і приймає смисложиттєві, морально-етичні цінності, закладені у твори мистецтва – митцями і виконавцями.

Відтак, *показниками* ціннісно-рефлексивного критерію постають:

- 1) обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція);
- 2) здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ; (зіставляти з власними особистісними цінностями; визначати вплив мистецтва на себе);
- 3) усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності.

Для замірювань логічно застосовувати анкетування та аналіз самооцінок майбутніх педагогів-музикантів.

**Діяльнісно-операційний критерій.** Зміст цього критерію відповідає практико-діяльнісному компоненту; він націлений на замірювання сформованості практичних умінь: інтерпретувати смисли, закладені у твори музичні та інших мистецтв, транслювати свої цінності аудиторії, зокрема вербально; здійснювати пошук інформації, зокрема з віртуального мистецького простору, складати тексти та ілюструвати свої думки у виконавстві, добирати для ілюстрування свого задуму твори різних мистецтва.

Отже, *показниками* діяльнісно-операційного критерію є:

- 1) *сформованість практичних умінь інтерпретувати* смисли, закладені у твори;
- 2) *ініціативність участі у заходах* просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення);
- 3) *наявність умінь оригінально образно презентувати* просвітницький задум/проект публіці.

**Художньо-комунікативний критерій.** Його зміст відповідає комунікативному компоненту; застосування критерію націлено на замірювання

здатності майбутнього вчителя музики до інтерактивного спілкування з аудиторією; на фіксацію гнучкості в реагуванні на ситуацію спілкування, тобто уміння відчувати реагування аудиторії на перебіг просвітницьких зустрічей або на зміст презентованого матеріалу тощо. Причому враховуємо сформованість умінь і доцільність застосування засобів вербальної та невербальної комунікації з іншими під час діалогу, зокрема виразність мовлення, жестів, драматургію заходу тощо. Для замірювання застосовуємо, передусім, спостереження за перебігом спілкування вчителя з аудиторією; відеозапис з наступним аналізом і самоаналізом досягнень і невдалих моментів.

*Показниками* художньо-комунікативного критерію є:

- 1) володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією;
- 2) мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо.
- 3) здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку.

Як зазначалось в описі критеріїв і показників, для фіксування проявів сформованості художніх цінностей майбутніх учителів музики з урахуванням специфіки мистецько-просвітницької діяльності необхідні доцільні методики замірювання.

Оскільки йдеться про двоєдину сутність феномену художніх цінностей (що відображено в показниках), остільки це необхідно враховувати і в доборі методик замірювання. Ця позиція стосується як констатувального, так і формувального етапів експериментальної роботи (контрольного замірювання). Крім того, враховуємо при доборі методик, що залучення до мистецько-просвітницької діяльності розглядається як інструмент формування ціннісної сфери студентів-музикантів.

Тому на констатувальному етапі більше уваги має приділятися фіксації того, чи в принципі ознайомлені респонденти з самим існуванням такої

складової фахової підготовки, як мистецько-просвітницька діяльність, її форми тощо.

Натомість цілеспрямоване залучення їх завдяки розробленій методиці до такої діяльності дає підстави фіксувати оволодіння нею паралельно з виявленням динаміки становлення художньо-ціннісної сфери і як її результат.

Отже, доцільними методиками замірювання сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за різними критеріями обираємо:

- опитування (анкетування, бесіди, інтерв'ю);
- виконання творчих діагностувальних завдань;
- фіксація емоційності вражень та змісту вербальних (усних і письмових) оцінок при відгуках;
- аналіз самооцінок;
- аналіз практично-творчої діяльності (змісту та умінь) під час спостережень та виконання творчих завдань;
- фіксація ініціативності у долученні до різноманітних активностей.

Відповідність компонентів, критеріїв, показників сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики та методів замірювання узагальнюємо в таблиці Додатку Б.

Зміст визначених критеріїв і показників сформованості художньо-ціннісної сфери, специфіка мистецько-просвітницької діяльності, – усе це дає можливість спрогнозувати *рівні сформованості* художніх цінностей майбутніх учителів музики. А саме: найвищий (творчо-ініціативний); достатній (ситуативно-творчий), початковий (репродуктивний), низький (індиферентний з ознаками спротиву діяльності). Далі уточнімо:

- *найвищий (творчо-ініціативний) рівень* є зразковим, еталонним, якого слід прагнути, розробляючи для цього і застосовуючи методику;
- *достатній (ситуативно-творчий рівень)*, є достатнім для того, аби зафіксувати в майбутніх учителів музики пробуджений інтерес до необхідності пізнання різних видів мистецтва та введенні їхнього різноманіття до своєї ціннісної сфери для самореалізації у процесі педагога-

музиканта в сучасному світі; у особистостей, які досягають цього рівня, також фіксуємо розуміння вагомості позиції мистецького просвітництва в структурі професійної підготовки, хоча ставлення до цього опанування умінь і способів мистецько-просвітницької діяльності може бути формальним; майбутні учителі музики можуть тлумачити мистецько-просвітницьку діяльність як таку, що не пов'язана, наприклад, із виконавством або теорією музики; вважати достатньою педагогічну діяльність як тотожну мистецькому просвітництву тощо;

- *початковий (репродуктивний) рівень* є таким, у досягненнях якого з боку студентів-музикантів фіксується обов'язковість виконання завдань дещо з примусу, для оцінки; при цьому розуміння важливості мистецького просвітництва в сучасному світі і в контексті професії вчителя музики немає; як наслідок, майже відсутня мотивація оволодіння її основами; так саме з необхідності відбувається й занурення в інші мистецтва, крім музичного, оскільки зрозуміло, що сучасний учитель музики в школі є по суті вчителем мистецтва; при цьому у сфері музичного мистецтва можуть бути досить цікаві досягнення;

- *низький (індиферентний з ознаками спротиву діяльності) рівень* характеризуємо за проявами близько до початкового (репродуктивного), але передбачаємо, що представники з таким рівнем можуть виявляти негативне ставлення до власної участі в мистецькому просвітництві і певним спротив планомірному полі художньому пізнанню мистецтва як цілісності; звідси – й обмеженість у сфері музичного мистецтва, не тільки цілісної мистецької палітри.

Розглянемо детальніше можливі прояви рівнів сформованості художніх цінностей, враховуючи відповідні критерії та показники.

Респонденти, які досягли **найвищого (творчо-ініціативного) рівня** сформованості художньо-ціннісної сфери,

за показниками ціннісно-мотиваційного критерію демонструють:

- 1) глибокі емоційні реагування на музичні твори; в разі, якщо твір не викликав у них яскравого емоційного враження, намагаються розібратися і пояснити, чому так відбувається; особливо це стосується творів, що визнані як реальні цінності в суспільстві, викликають зацікавленість в інших людей. Дещо подібне виявляють і стосовно творів інших мистецтв; розуміють, твори яких мистецтв є ближчими їм;
- 2) відкритість і вмотивованість пізнавати нові для себе мистецькі феномени;
- 3) таке само прагнення оволодіти вміннями і прийомами мистецького просвітництва; якщо перші спроби були не дуже вдалим, все одно залучаються до цієї діяльності; іноді для цього виявляють вольові зусилля, але виключно за власним бажанням;

за показниками ціннісно-рефлексивного критерію демонструють:

- 1) обізнаність у сфері музичного мистецтва, причому як у програмовому змісті курсів з історії музики або виконавської діяльності, так за межами його; легко і впевнено оприлюднюють свої уподобання в музиці; те ж стосується й інших мистецтв: високим і стійким є їхнє бажання пізнавати нові для себе твори, уточнювати і намагатись розібратися в стильових особливостях тощо;
- 2) розвиненість рефлексії творів і явищ, з якими ознайомлюються, прагнення аргументувати оцінку тощо;
- 3) розуміння того, що в результаті ознайомлення з новими для себе художніми феноменами стає особистісно цінним і важливим для професійного становлення;

за показниками діяльнісно-операційного критерію демонструють:

- 1) розвинені вміння здійснювати аналіз-інтерпретацію творів, причому не як опис художнього тексту, а як виявлення підтекстів і смислів;
- 2) ініціативність участі у просвітницьких подіях; причому не тільки самі відгукуються на запропоноване, а й часто самі ініціюють цікаві проекти;
- 3) володіють прийомами презентації просвітницьких задумів, навіть, якщо не повністю усвідомлюють їх призначення; в разі успіху або

недостатньої реалізації задуму аналізують і шукають для практичного застосування відповідні оригінальні, нестандартні прийоми і способи;

за показниками художньо-комунікативного критерію демонструють:

- 1) свідоме застосування інтегративних прийомів спілкування з аудиторією глядачів-слухачів, артистизмом у спілкуванні з нею;
- 2) гнучкість і швидке реагування на настрій аудиторії і здатність змінювати перебіг спілкування, імпровізувати тексти, прийоми, доцільні приклади тощо; що уможливлено значною мірою завдяки здатності самоконтролю.

Респонденти, які досягли **достатнього (ситуативно-творчого) рівня** сформованості художньо-ціннісної сфери,

за показниками ціннісно-мотиваційного критерію демонструють:

- 1) емоційні реагування на музичні твори різної міри яскравості в залежності від уподобань; в разі, якщо твір не викликав у них сильного емоційного враження, майже не намагаються розібратися, чому так відбувається; навіть якщо в інших студентів більша зацікавленість. Аналогічне виявляється і стосовно творів інших мистецтв; розуміють, твори яких мистецтв є ближчими їм; емоційність викликають або твори із знайомих інтонаційних сфер, або зрозумілі за сюжетом і нескладні у стильовому плані, або ж, наприклад, відверто епатажні тощо;
- 2) вмотивованість пізнавати нові для себе мистецькі феномени, залежить від конкретної ситуації, настрою, складності осягнення творів, інших причин;
- 3) таке само прагнення оволодіти уміннями і прийомами мистецького просвітництва залежить від запропонованої тематики або ж від тематики, яка однозначно цікавить майбутнього вчителя музики; якщо перші спроби були не дуже вдалим, бажання брати участь найчастіше зникає; вольові зусилля залучаються, якщо для цього є зовнішні причини, наприклад, складання іспиту або заліку тощо бажанням;

за показниками ціннісно-рефлексивного критерію демонструють:



- 1) обізнаність у сфері музичного мистецтва, яка найчастіше майже не виходить за межі програмового матеріалу з історії музики, дещо ширше – з досвіду виконавської діяльності; оприлюднення своїх уподобань відбувається ситуативно – як у музичному, так і інших мистецтвах;
- 2) розвиненість рефлексії творів і явищ, з якими ознайомлюються, недостатньо супроводжується аргументацією, тому часто є прихованою від викладачів;
- 3) ситуативне розуміння того, які саме з пізнаних творів є важливими для професійного становлення; не завжди можуть ідентифікувати особистісні художні цінності;

за показниками діяльнісно-операційного критерію демонструють:

- 1) уміння аналізу-інтерпретації творів у межах програмових вимог, але часто як опис художнього тексту, сюжету, іноді – як перекази музикознавчих праць; виявлення підтекстів і смислів відбувається ситуативно стосовно творів, які справили яскраве враження;
- 2) ініціативність участі у просвітницьких подіях; причому не тільки самі відгукуються на запропоноване, а й часто самі ініціюють цікаві проекти;
- 3) володіють прийомами презентації просвітницьких задумів, навіть, якщо не повністю усвідомлюють їх призначення; в разі успіху або недостатньої реалізації задуму аналізують і шукають для практичного застосування відповідні оригінальні, нестандартні прийоми і способи;

за показниками художньо-комунікативного критерію демонструють:

- 1) несистемне й ситуативне застосування інтерактивних прийомів спілкування з аудиторією глядачів-слухачів – в разі, якщо є зацікавленість темою проекту тощо;
- 2) гнучкість реагування на настрій аудиторії майже не виявляє, слідує запланованому задуму і тексту.

Респонденти, які досягли **початкового (репродуктивного) рівня** сформованості художньо-ціннісної сфери,

за показниками ціннісно-мотиваційного критерію демонструють:

1) не завжди емоційність реагування на музичні твори, що залежить від уже сформованих уподобань; твір може викликати або не викликати сильного емоційного враження, але практично не намагаються розібратися, чому так відбувається;

подібне фіксуємо і стосовно творів інших мистецтв; емоційність викликають або твори із знайомих інтонаційних сфер, або зрозумілі за сюжетом і нескладні у стильовому плані, або ж, наприклад, відверто епатажні тощо (як і у тих, хто досяг достатнього 9ситуативно-творчого) рівня)

2) бажання пізнавати нові для себе мистецькі феномени залежить від конкретної ситуації; найчастіше – за зовнішніми спонуками, продиктовано навчальною необхідністю без глибини осягнення;

3) таке само прагнення оволодівати уміннями і прийомами мистецького просвітництва майже не виявляють; таких респондентів мало що може зацікавити; вольові зусилля залучаються, якщо для цього є зовнішні причини, наприклад. складання іспиту або заліку тощо бажанням, але обмежуються найпростішими;

за показниками ціннісно-рефлексивного критерію демонструють:

1) обізнаність у сфері музичного мистецтва не виходить за межі програмового матеріалу з історії музики та досвіду виконавської діяльності; оприлюднення своїх уподобань уникають;

2) недостатньо розвинену здатність рефлексії творів і явищ, з якими ознайомлюються, що практично не супроводжується аргументацією, тому є прихованою від викладачів;

3) не завжди можуть ідентифікувати особистісні художні цінності;

за показниками діяльнісно-операційного критерію демонструють:

1) недостатньо сформовані уміння аналізу-інтерпретації творів навіть у межах програмових вимог, переважно як опис сюжетної лінії або програми твору, але найчастіше - як перекази текстів підручників або популярних з інтернет-мережі;

- 2) практично не ініціативні щодо участі в просвітницьких подіях; вважають, що просвітництво необов'язковим додатковим навантаженням у процесі навчання, що відволікає від здобуття освіти;
- 3) майже не володіють прийомами презентації задумів, оскільки не мають зацікавленості в цьому;

за показниками художньо-комунікативного критерію демонструють:

- 1) вимушене застосування інтерактивних прийомів спілкування з аудиторією глядачів-слухачів, якщо такі проекти включені до навчальних завдань;
- 2) гнучкість реагування на настрої аудиторії не виявляють, оскільки не вмотивовані до цього; за необхідності залучатись до просвітницьких проєктів слідує завченому тексту.

Респонденти, які досягли **низького (індиферентного з ознаками спротиву діяльності) рівня** сформованості художньо-ціннісної сфери,

за показниками ціннісно-мотиваційного критерію демонструють:

- 1) низьку і ситуативну емоційність реагування на музичні твори, скоріш на ті, що належать до знайомої інтонаційності; з інших мистецтв емоційні враження викликають твори, які зрозумілі за сюжетом, виразовими засобами і нескладні у стильовому плані, або ж несподівані за засобами і задумом;
- 2) бажання пізнавати нові для себе мистецькі феномени майже не проявляється; як правило таке пізнання лежить у площині навчальної найчастіше – за зовнішніми спонуками, продиктовано навчальною необхідністю без глибини осягнення;
- 3) таке само прагнення оволодіти уміннями і прийомами мистецького просвітництва не виявляють; натомість часто це таких респондентів відштовхує; іноді негативні реакції виникають через лінощі; іноді через небажання витратити час;

за показниками ціннісно-рефлексивного критерію демонструють:

- 1) обізнаність у сфері музичного мистецтва не виходить за межі програмового матеріалу з історії музики та досвіду виконавської діяльності, але досить низька; оприлюднення уподобань уникають;
- 2) недостатню рефлексію творів і явищ у межах програми, що не супроводжується аргументацією;
- 3) найчастіше не можуть і не прагнуть ідентифікувати особистісні художні цінності;

за показниками діяльнісно-операційного критерію демонструють:

- 1) несформовані уміння аналізу-інтерпретації творів навіть у межах програмових вимог, найчастіше - як перекази текстів підручників або популярних відомостей з інтернет-мережі;
- 2) не ініціативні щодо участі в просвітницьких подіях; не вважають це обов'язковим;
- 3) не володіють прийомами презентації задумів, оскільки не мають зацікавленості в цьому; іноді виявляють скептичне ставлення до цього;

за показниками художньо-комунікативного критерію демонструють:

- 1) вимушене і обмежене застосування інтерактивних прийомів спілкування з аудиторією одногрупників, якщо це включено до навчальних вимог;
- 2) гнучкість реагування на настрої аудиторії не виявляють, оскільки не беруть участі в публічних презентаціях мистецько-просвітницьких проектів.

Далі розглянемо вихідний стан сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики.

### **3.1.2. Вихідний стан сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики (констатувальний експеримент).**

Експериментальна апробація розроблених методичних засад охоплювала:

- 1) пілотний експеримент, що був необхідний для виявлення ставлення учасників експерименту до самого поняття «мистецьке просвітництво» в контексті професійної діяльності вчителя музики (наприклад, уточнення того, чи взагалі існує таке ставлення у респондентів), оскільки припускалось, що поза

певним ставленням та його врахуванням експериментальна діяльність не буде ефективною априорі; адже від фіксації наявності конкретного ставлення та його змісту залежить вибір завдань, методів і форм роботи для залучення до мистецько-просвітницької діяльності як інструменту формування/збагачення художньо-ціннісної сфери;

2) констатувальний етап експерименту для з'ясування вихідного стану сформованості художніх цінностей у майбутніх учителів музики, що сукупно із пілотним замірюванням дозволить надалі більш точно відстежити динаміку сформованості художньо-ціннісної сфери саме як результату залучення до мистецького просвітництва та підтвердити або спростувати ефективність такого залучення;

3) етап упровадження методичних засад формування художніх цінностей, що власне і є формувальним дослідженням;

4) контрольне замірювання наприкінці формувального етапу експериментального дослідження з подальшим порівнянням з вихідним в ЕК та КГ та встановлення результативності методики.

Далі в цьому параграфі звернімося до опису пілотного і констатувального замірювань.

Учасниками *пілотного замірювання* стали 21 студент-музикант із трьох закладів вищої освіти України та 5 учителів мистецтва (інтегрованого курсу, що впроваджується в шкільну практику в Україні), які мають освіту (диплом) фахівців з музичного мистецтва.

Пілотне опитування показало, що всі респонденти тією чи іншою мірою обізнані щодо поняття «просвітництво» або «мистецьке просвітництво», причому в контексті саме української культури. У відповідях прозвучали імена видатних діячів-просвітників – Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Софії Русової, Івана Огієнка, Миколи Лисенка та ін. Цікаво, що двічі було згадано й ім'я Конфуція (дисертант це розцінює скоріш, як повагу до себе під час проведення опитування).

Однак, при детальному аналізі висловлювань респондентів з'ясувалось, що розуміння ними сутності просвітництва практично не пов'язано з власними професійними устремліннями: у відповідях студентів «просвітництво» існує відокремлено від тих задач, які вони планують вирішувати в професійному житті; наприклад, просвітницька діяльність розуміється ними як дещо автономна, не пов'язана з виконавством, проведенням уроків мистецтва або позаурочною діяльністю зі школярами в закладах загальної середньої освіти тощо. Скоріш, за уявленнями опитуваних, просвітництво – це сфера діяльності установ культури і мистецтва (музеїв, філармоній, агентств).

Із 5 респондентів-учителів лише одна вчителька позначила, що професія педагога сама по собі несе просвітницьку місію і «особливо це стосується мистецької галузі».

Таким чином, констатуємо за результатами пілотного опитування, що загалом учителі музики, зокрема й студенти як майбутні учителі музики/мистецтва, обізнані з поняттям просвітництва, проте не пов'язують себе з такою діяльністю.

Виявилось дещо складнішим і навіть викликало здивування уточнювальне запитання щодо різниці між музичним і мистецьким просвітництвом, оскільки на відмінності респонденти просто не звернули увагу, ототожнюючи «музичне» і «мистецьке». Тим не менш, на прохання уточнити суть понять 19 з 30 опитаних дали відповіді на кшталт: «музика – це мистецтво». Тобто сутність «мистецького» фактично не була пов'язана ними із «загально мистецьким», з пізнанням і використанням різних видів мистецтва, хоча з положенням освітніх стандартів про інтегроване навчання мистецтва ознайомлені всі респонденти-студенти.

Третє запитання в пілотному опитування стосувалось того, в який спосіб можливо підготуватися до мистецького просвітництва під час здобуття освіти. Більшість (22 респонденти з 30) відповіли, що для цього потребується відкриття окремої додаткової спеціалізації; інші впевнені, що єдиний шлях до цього – самоосвіта і практичний досвід (переважно у відповідях учителів).

Як бачимо з даних пілотного опитування, педагогічний потенціал мистецького просвітництва майже не усвідомлюється майбутніми вчителями музики як складова майбутньої професійної діяльності і тому не реалізується як у закладах, котрі вони презентують, так і в самоосвіті. Однак, сам факт опитування на тему мистецького просвітництва зацікавив респондентів, спонукав їх замислитись і проаналізувати зміст майбутньої професійної діяльності («справді, варто подумати про це», «можливо, треба організувати круглий стіл на цю тему», «мені хотілося б почути детальніші роз'яснення про те, що таке мистецьке просвітництво: з чого воно складається, наприклад»).

Експериментальне дослідження тривало протягом одного навчального року зі студентами-музикантами різних закладів (Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського (місто Бар, Вінницька область), Інститут мистецтв Рівненського державного педагогічного університету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського), Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія); до нього на різних етапах (констатувального експерименту, формувального етапу і контрольного замірювання) була залучено 91 особа: 51 респонденти – учасники експериментальних груп (ЕГ) і 49 респондентів – у контрольних групах (КГ). Склад груп зберігався впродовж усього перебігу експериментальної роботи.

На *констатувальному етапі* експерименту з'ясовувався вихідний стан сформованості художніх цінностей майбутніх учителів музики в кожному компоненті структури художньо-ціннісної сфери.

Зазначимо, що кожне діагностувальне завдання залучалось для замірювання сформованості художньо-ціннісної сфери в конкретному компоненті за допомогою відповідного критерію. Але, як уже було показано в першому розділі, художньо-ціннісна сфера є досить складним та багатоскладовим, інтегральним особистісним утворенням; тому передбачалась можливість використання отриманих даних за одним критерієм і його

показниками для уточнення і доповнення даних за іншими критеріями для більш об'єктивної картини.

Крім того логічно припустити, що кожен респондент необов'язково виявлятиме сформованість певного рівня художньо-ціннісної сфери рівномірно за усіма показниками певного критерію, що характеризують досягнення ним цього рівня, а може демонструвати так звані «суміжні» характеристики (більш високий або сусідній нижчий рівень за деякими показниками). Тому під час кількісного дослідження враховуємо не кількість респондентів, що продемонстрували певний досягнутий ними рівень, а кількість проявів за кожним показником кожного критерію від усіх респондентів, котрі беруть участь в експерименті. У такий спосіб у таблицях зведення кількісних даних 100 % складатиме сума всіх проявів за рівнями, що стосуються одного показника.

Для замірювань сформованості художньо-ціннісної сфери респондентів за **ціннісно-мотиваційним критерієм** (тобто в мотиваційно-емоційному компоненті) застосовано методики *опис вражень* від сприймання/споглядання запропонованих творів та написання *есе* «Мої мистецькі бажання на дозвіллі».

*Опис вражень.* Для сприймання музичних творів було запропоновано музичні композиції різних стилів та національних культур. За умовами завдання респонденти могли обрати один із запропонованих музичних творів та один із творів інших мистецтв, що, на наш погляд, дає можливість відстежити також і вже сформовані уподобання в мистецтві.

Ми зафіксували, що більшість (понад 50 %) респондентів обирали для ознайомлення незнайому їм досі музику, причому в більшості випадків сучасну.

Так, до прикладу, деякі твори, що було запропоновано і які обирались багатьма учасниками експерименту або ж не обирались зовсім.

Перегляд фільмів та екранізацій:

«Карміна бурана» (реж Ж.-П.Поннель) – обрало 24 особи

«Малер» (1974. Кен Рассел) - обрало 18 осіб



Музичні і музично-театральні твори:

М.Шух «Пісні весни»- обрали 32 особи

Регтайми С.Джопліна – обрали 70 осіб

Арво Пярт «Дзеркало в дзеркалі» - не обрано для ознайомлення

Опера «Джанні Скіккі» - не обрано для перегляду

Балет «Ікар» А.Онеггер, постановка Сержа Лифаря – не обрано для перегляду

Мюзикл «Кішки» Е.Л.Вебера – обрали 7 осіб

«Коппелія» хореографія Магі Марен – обрали 10 осіб

Лялька. Нова історія Коппелії» хореографія Сергія Кона – не обрано для перегляду.

Проте цікаво відзначити й мотивацію тих, хто обирав знайомі твори, особливо ті, що вивчалися за програмою з історії музики або у виконавській діяльності (мотивація уточнювалась в усних додаткових коротких бесідах): «обираю те, що вже знаю, так буде легше пояснити).

Під час аналізу описів вражень фіксувалося емоційність реагування на твір у сукупності з подальшим прагненням проаналізувати його, пояснити власні реакції. Важливо було відзначити баланс між емоціо та раціо, а також наявність і зміст висловлювань особистісного ставлення до твору, що свідчило б про обрання певного твору як цінності для себе.

Щодо емоційності висловлювань слід зазначити: понад 70 % учасників експерименту одразу ж в описах починали не стільки висловлювати враження, власні емоції від сприймання, скільки аналізувати твір, характеризуючи форму, виразові засоби тощо. Такі описи, як правило, були позбавлені емоційних оцінок і висловленого ставлення. Деякі з них нагадували за стилем викладу тексти з підручників. Причому це не залежало від того, який твір обирався – знайомий чи незнайомий. Навіть такі спостереження більшою мірою стосуються як раз «знайомих» творів (які, як наведено в прикладі вище, «легше аналізувати»).

За відгуками викладачів з музичного інструменту, хорового класу або вокалу з'ясувалось, що серед авторів таких суто «раціональних» формулювань

чимало тих студентів, хто як раз відзначається досить яскравою емоційністю виконання музики, захопленістю пошуків виконавських інтерпретацій. Цей факт засвідчує, що існує і є поширеним певний розрив між досягненнями з різних дисциплін і відсутністю установки поєднувати зміст фахової підготовки з різних її складників, що, безумовно, перешкоджає збагаченню ціннісної сфери і загальної ерудиції. Припускаємо надалі, що залучення до мистецького просвітництва як раз зможе подолати природним шляхом зазначений розрив.

Серед творів інших мистецтв було запропоновано перегляд балетної вистави, споглядання живописних картин, скульптури, кінофільмів.

На першому місці за вибором респондентів – перегляд кінофільму. Тут пріоритет надавався світовому фантастичному кіно та українським фільмам сучасних режисерів (приблизно по 40 %), наприклад:

Близько 15 % обирали перегляд балетної вистави, але виключно сучасної за хореографією (Іржі Кіліан, Магі Марен, Раду Поклітару).

І лише близько 6% - твори образотворчого мистецтва (деякі пояснювали вибір можливістю «швидко виконати завдання», інші – тим, що «ці твори найчастіше зустрічаються в шкільних підручниках»).

Серед творів живопису, скульптури увага респондентів рівномірно була розподілена між прикладами різних стилів. Але значна кількість згадуваних творів – авторства українських митців (Іван Марчук (найбільше звернень), Олег Шупляк, Тетяна Яблонська, а також митців діаспори, зокрема Олександр Архипенко).

Аналіз змісту есе **«Мої мистецькі бажання на дозвіллі»** показав, що для значної частини (понад 50%) респондентів «мистецькі бажання» у вільний час не пов'язані з програмовим матеріалом, причому ні з музикознавчих курсів, ні з виконавства тощо.

В есе близько чверті тих респондентів, які на момент замірювань за навчальним планом вивчали курс з історії сучасної музики, згадувались найсучасніші твори світової музики (ДЖкейдж, Дж.Крам та ін.). Цікаво, що більше половини з них стосувались творчості українських композиторів

(В.Польова, Г.Гаврилець, А.Загайкевич, І.Щербаков та інші). Більшість тих, хто писав про українських митців, додавали важливість їхньої присутності в концертах, інтернет-мережі тощо, пов'язуючи це з трагічними подіями на сході України (зазначимо, що констатувальний експеримент проводився до 24 лютого 2022 року).

Суттєво, що до прикладів так званої академічної музики чимало додавалось таких імен і назв, як Тарас Компаніченко, «Пікардійська терція», «Шпилясті кобзарі», «Один в каное».

Також слід відзначити, що в текстах есе майже не згадувались імена живописців, скульпторів, архітекторів (такі відзначено в шести опитуваних). Більше про це йшлося в разі, якщо опитувані писали про мрію відвідати знаменитий музей (Лувр, Прадо, Альбертина та інші) або знамените місто з унікальною архітектурою (8 респондентів).

Натомість, близько 80 респондентів написали про бажання переглядати цікаві фільми «в тихій домашній атмосфері».

Слід сказати, що приблизно 10 % написали про те, що у них «не буває вільного часу» або «вільний час витрачається на зустрічі з друзями, рідними», тобто на спілкування, що в більшому пріоритеті, ніж «додаткові зустрічі з мистецтвом».

На жаль, в жодному есе не було більш-менш розгорнутого відгуку про певний твір мистецтва, який найбільше приваблює, є улюбленим, приносить задоволення, заспокоює тощо. З чого робимо припущення про те, що майбутні вчителі музики самі поки що не усвідомлюють власну систему цінностей у мистецтві.

У таблиці 3.1 подаємо узагальнення кількісних даних щодо сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за ціннісно-мотиваційним критерієм.

*Таблиця 3.1*

**Рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за ціннісно-мотиваційним критерієм (мотиваційно-емоційний компонент) в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %**

(показники: 1) міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв; 2) стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори; 3) наявність і глибина мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності)

Показники	Рівні	найвищий (творчо-ініціативний)		достатній (ситуативно-творчий рівень),		початковий (репродуктивний)		низький (індиферентний з ознаками спротиву)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	4	7,7	19	36,5	21	40,4	8	15,4
	КГ	4	8,2	18	36,7	19	38,8	8	16,3
2	ЕГ	3	5,8	13	25,0	22	42,3	14	26,9
	КГ	3	6,1	12	24,5	20	40,8	14	28,6
3	ЕГ	3	5,8	14	26,9	22	42,3	13	25,0
	КГ	3	6,1	14	28,6	19	38,8	13	26,5
<b>Разом проявів</b>	<b>ЕГ</b>	<b>10</b>	<b>6,4</b>	<b>46</b>	<b>29,5</b>	<b>65</b>	<b>41,7</b>	<b>35</b>	<b>22,4</b>
	<b>КГ</b>	<b>10</b>	<b>6,8</b>	<b>44</b>	<b>29,9</b>	<b>58</b>	<b>39,5</b>	<b>35</b>	<b>23,8</b>

Замірювання за *ціннісно-рефлексивним критерієм* (тобто стосовно сформованості когнітивно-рефлексивного компонента) здійснювалось за допомогою анкетування і спеціально розробленого тестового завдання та методики незакінчених речень, які застосовувались як взаємодоповнювальні для виявлення музичної і загально мистецької ерудиції, аналітичних умінь, умінь обґрунтування думок, здатності самооцінювання.

**Анкета** «Художні цінності» містила 4 ключових запитання:

1. Як Ви розумієте поняття «художні цінності»?.
2. Як Ви розумієте поняття «мистецьке просвітництво»?
3. Чи цікавить Вас набуття умінь мистецько-просвітницької діяльності»?
4. Чи використовуєте Ви під час навчальної музичної діяльності інформацію щодо інших видів мистецтва? Якщо так, то в який спосіб (наприклад: на семінарах з (якої саме) дисципліни; під час концертних виступів, участі в науковому студентському товаристві тощо) \_\_\_\_\_

За результатами анкетування з'ясувалось, що більшість студентів-музикантів поняття «художні цінності» ідентифікують як «видатні твори

мистецтва», що входять до світової мистецької скарбниці, закріплені в переліку ЮНЕСКО тощо ( близько 90 % відповідей).

І лише декілька (8) відповідей в анкетах стосувались «цінностей для мене», творів, «які мені близькі, але це може змінюватись у різні періоди» тощо.

Більшість респондентів (понад 80 %) пов'язують участь у мистецькому просвітництві лише як з окремою діяльністю, якщо так «складеться доля», «життя підкаже», «доведеться вибирати» тощо. Це підтверджує результати пілотного опитування щодо наявного ставлення майбутніх учителів музики до мистецького просвітництва.

Як і під час пілотного опитування, мистецьке просвітництво також не розрізняється з музичним в уявленні більшості респондентів. Лише близько 6 % вказали на принципове залучення в мистецькому просвітництві різних видів мистецтва. Утім полі художній підхід пов'язаний в їхньому уявленні передусім із навчанням учнів загальноосвітньої школи (інтегрований курс з мистецтва).

**Тест «Мистецька ерудиція».** Запитання і завдання тесту базувались на навчальній програмі з історії музики, виконавської діяльності (для цього аналізувався репертуар колективів закладу і факультету, учасниками яких були більшість респондентів), а також навчальні програми з мистецтва для школярів 7-9 класів. Тобто для респондентів – студентів з різних закладів було складено кілька варіантів тесту для того, аби всі опитувані перебували в рівних умовах вивчення їхньої художньо-ціннісної сфери. Тест містив традиційні для таких випробувань типи завдань зі знання творів різних видів мистецтва: на вибір правильної відповіді і на встановлення відповідності між запитаннями і запропонованими відповідями (Додаток В).

Аналіз виконаних тестів показав, що найменше помилок (майже не було), крім знання музичного мистецтва, стосувались знання (впізнавання) архітектурних споруд, причому як в Україні, так і по всьому світу. Слід зазначити, що в більшості таких завдань було залучено приклади зі шкільних підручників з мистецтва.

Однак, у тому що стосується завдань зі знання архітектури на встановлення відповідності між архітектурним шедевром та автором правильних відповідей було менше 1%.

Найскладнішими виявились завдання на знання з кіномистецтва. Так, наприклад, називаючи справжні хіти світового кіно, респонденти плуталися в іменах режисерів або акторів-зірок. Дати правильну відповідь щодо композитора фільму не зміг ніхто. Виняток – «Тіні забутих предків» С.Параджанова з музикою М.Скорика. Однак, помилково вказувалось, що знаменита «Мелодія» є частиною з музики до цього фільму.

**Методика «незакінчених речень»**, адаптована в площину обізнаності у сфері різних мистецтв і спрямована на виявлення уподобань як основи цінностей. Так, було запропоновано дописати назви (не менше п'яти):

- 1) Серед музичних творів, які я найчастіше слухаю, такі:
- 2) Я знаю (слухав/ слухала) такі музичні твори сучасних композиторів
- 3) Мені відомі такі всесвітньо відомі твори образотворчого мистецтва:
- 4) Я знаю стильові ознаки таких архітектурних споруд, як (назвати споруди і стилі).
- 5) За останні півроку як переглянув/ла такі театральні постановки (допускались і перегляди у відеозапису або онлайн):
- 6) Фільми, які я переглянув/переглянула за останні півроку:

З'ясувалось, що найчастіше ( майже 90 % назв) респонденти слухають музичні твори, які не пов'язані з навчальною програмою, якщо йдеться про вільний вибір творів, а не про навчальну необхідність. Серед таких – на першому місці класичні барокові твори («покращують настрій», «суголосно відчуттям», «заспокоюють»); на другому місці – українські хорові твори з різних епох: від Веделя, Березовського до Василя Борвінського, Мирослава Скорика, Вікторії Польової, Ганни Гаврилець. У відповідях респондентів з Вінничини – П.Ніщнський, М.Леонтович; з Рівного – зустрічаються імена Г.Жуковського, М.Вериківського. Значна частина пріоритетів – народна пісня, яку «хочу вивчити», «люблю слухати і співати»; крім того – фольк-рок, фольк-джаз тощо.

На пропозицію назвати твори сучасних композиторів більшість опитуваних навели приклади сучасних українських композиторів – найчастіше імена Олександра Козаренка, Володимира Рунчака, Ігоря Щербакова, Олександра Щетинського; але переважно без назв конкретних музичних композицій.

Імена сучасних композиторів-представників інших країн не були наведені.

Серед найбільш відомих творів образотворчого мистецтва найчастіше «Мона Ліза» Л.да Вінчі, «Поцілунок» Г.Клімпта, «Крик» Е.Мунка, «Чорний квадрат» К.Малевича, твори К.Білокур і М. Примаченко (щоправда без назв), «Запорожці» І.Рєпіна.

Прикметно, що у відповідях не було згадок про графічні твори. Серед скульптурних – Мікеланджело (П'єта, Давид), О.Архипенко (без назв творів); пам'ятники в містах, де проживають респонденти або звідки вони родом.

Щодо архітектурних споруд, то згадувались всесвітньо відомі зразки (Лувр, Ейфелева вежа, Київський університет, Києво-Печерська Лавра, Софія Київська, Великий китайський мур, Тадж Махал, Сіднейський оперний театр, Львівська опера, Чернівецький університет). Але звернімо увагу на те, що стильових ознак наведено не було.

Серед театральних вистав переважали оперні та балетні постановки, причому переглянуті або у відеозапису, або онлайн трансляції з деяких театрів світу, які надавали таку можливість під час пандемії ковіду. Такі перегляди були як пов'язані з навчальною необхідністю (курси історії музики, потреба послухати певних виконавців), так і непов'язані, за власних бажанням або такі, на які «випадково натрапив в інтернеті».

Серед хореографічних постановок значна увага приділена пошуку сучасних танцювальних стилів і намаганням в них розібратися (modern, contemporary, jazz, waacking, jazz-funk, vogue, frameup, go-go, dancehall, twerk, hip-hop, house, breakdance, popping, locking, disco).

Однак, назви драматичних вистав або оперети, мюзикли не зазначались респондентами, як і, зрозуміло, вистави лялькових театрів.

Як бачимо, результати відповідей в анкетах, тесті та за методикою незакінчених речень виявилися взаємоуточнювальними і в основних позиціях збігались за змістом, що дало об'єктивні підстави для узагальнення замірювань за ціннісно-рефлексивним критерієм щодо сформованості когнітивно-рефлексивного компонента художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики (табл.3.2).

Таблиця 3.2.

**Рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за ціннісно-рефлексивним критерієм (когнітивно-рефлексивний компонент) в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %**

(показники: 1) обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція); 2) здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ; (зіставляти з власними особистісними цінностями; визначати вплив мистецтва на себе); 3) усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності)

Показники	Рівні	найвищий (творчо-ініціативний)		достатній (ситуативно-творчий рівень),		початковий (репродуктивний)		низький (індиферентний з ознаками спротиву діяльності)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	7	13,5	16	30,8	15	28,8	14	26,9
	КГ	6	12,2	15	30,6	14	28,6	14	28,6
2	ЕГ	5	9,6	12	23,1	18	34,6	17	32,7
	КГ	12	8,2	17	24,5	16	34,7	52	32,6
3	ЕГ	5	9,6	10	19,2	21	40,4	16	30,8
	КГ	4	8,2	11	22,5	18	36,7	16	32,6
<b>Разом проявів</b>	<b>ЕГ</b>	17	10,9	38	24,4	54	34,6	47	30,1
	<b>КГ</b>	14	9,5	38	25,9	49	33,3	46	31,3

Замірювання за **діяльнісно-операційним критерієм** (фіксація сформованості практично-діяльнісного компоненту) здійснювалось за допомогою творчого завдання розробити сценарій концертної програми із супроводом «лектора» або «конференсьє», яке дало можливість проаналізувати таку сформованість за першим і третім показниками. Крім того, аналізувались



прилюдні презентації виконаних сценаріїв. Суттєвим для оцінювання до мистецько-просвітницької діяльності стану сформованості художньо-ціннісної сфери з врахуванням залученості був аналіз характеру участі в такій і поза експериментальними замірюваннями (за програмами заходів, бесідами з викладачами, уточнюючими запитаннями до респондентів).

Як з'ясувалось, загалом складання сценарію не викликало застережень серед учасників експерименту: для багатьох з них таке завдання виявилось не новим і навіть звичним, особливо для тих, хто вже проходив педагогічну практику або був долучений до лекторської практики (спекурсів, які є в деяких вишах).

До аналізу були подані сценарії двох типів: по-перше, це довільно складені програми концертів з музичних творів різних виконавців, до кожного з яких підготовлено короткі анонси. Таких сценаріїв виявилось більшість (понад 65 %).

По-друге, близько 35 % - сценарії тематичних концертів, об'єднаних ідеєю: до ювілею митця, виконавця; концерт лауреатів виконавського конкурсу тощо. Підготовлені тексти «конференції» містили, як правило, також інформацію про твір, але із додаванням інформації про виконавців. Зрозуміло, що тематичні програми мали вступ – розповідь про подію, яка слугувала поштовхом для концерту (наприклад, про митця, ювілей якого визначався тощо).

Слід зазначити, що більшість (понад 90 %) підготовлених респондентами текстів носили так званий інформативно-монологічний характер, без використання прийомів привернення уваги публіки, у більшості своїй – без передбачення часових меж і меж уваги глядачів-слухачів (за принципом вмістити як можна більше інформації в текстове повідомлення).

На жаль, поширеним недоліком більшості текстів було неврахування складу уявної аудиторії – за віком, за інтересами.

Жодна представлена робота не враховувала зовнішню ситуацію уявного заходу, щонайменше – приміщення, де він буде відбуватись.

Лише 7 % текстів містили вказівку на сценічне оформлення: елементи реквізиту, костюми, використання слайд шоу тощо. Однак, в уточнювальних бесідах з'ясувалось, що респонденти передбачали такі моменти, але «забули» їх прописати в ремарках.

Окремо фіксувалось залучення авторами «сценаріїв» інших, крім музики, видів мистецтва, але не у вигляді допоміжних реквізиту або оформлення сцени чи доречних костюмів, а саме як повноцінних складових створення цілісного художнього образу дійства, в центрі якого – музичний твір.

Відзначимо найхарактерніші прийоми, застосовані респондентами:

По-перше, поетичні тексти як епіграфи до музичних творів (наприклад, до сценарію «Романс? Романс!» з українськими романсами та з віршами українських поетів). Такого типу сценаріїв було представлено 2.

По-друге, використання сюжетної ідеї, «персонажів», які або згадувались в текстах «ведучого» (1 сценарій), або були присутні на уявній сцені, вели між собою діалог (1 сценарій).

5 розроблених сценаріїв (включно з 3 попередніми включно з поетичною ідеєю і «персонажами») містили зоровий ряд: оформлення сцени як комп'ютерні декорації, які динамічно змінювались, спеціально створений грим «персонажів», мізансцени тощо).

Як бачимо, більшість респондентів, не маючи досвіду мистецько-просвітницької діяльності і з несформованою установкою на цілісність художнього пізнання, не враховували й цілісність мистецького впливу на уявну аудиторію, що посилював би вплив музичних творів. Натомість цей факт свідчить і про їхню систему цінностей, переважно зосереджену на музиці як об'єкті фахового пізнання. Це підтверджує висновки попередніх замірювань.

Ініціативність участі в заходах просвітницького спрямування (другий показник за цим критерієм) відзначалась за допомогою аналізу програм заходів, у яких студенти беруть участь протягом одного навчального року. Зокрема, зміст заходів, роль респондента в його ініціюванні, проведенні, участі, підготовці до проведення тощо.

З'ясувалось, що переважно учасники експерименту беруть участь у просвітницьких програмах як виконавці в концертах, опікуючись саме своїм виступом. Вони не завжди навіть слухають виступи інших учасників концерту.

Результати сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за діяльнісно-операційним критерієм містить таблиця 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за діяльнісно-операційним критерієм (практико-діяльнісний компонент) в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %**

(показники: 1) сформованість практичних умінь інтерпретувати смисли, закладені у твори; 2) ініціативність участі у заходах просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення); 3) наявність умінь оригінально образно презентувати просвітницький задум/проект публіці

Показники	Рівні	найвищий (творчо-ініціативний)		достатній (ситуативно-творчий рівень),		початковий (репродуктивний)		низький (індіферентний з ознаками спротиву діяльності)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	8	15,4	17	32,7	20	38,5	7	13,4
	КГ	8	16,3	15	30,6	19	38,8	7	14,3
2	ЕГ	5	9,6	10	19,2	18	34,6	19	36,6
	КГ	4	8,2	9	18,4	18	36,7	18	36,7
3	ЕГ	5	9,6	10	19,2	20	38,5	17	32,7
	КГ	5	10,2	9	18,4	20	40,8	15	30,6
<b>Разом проявів</b>	<b>ЕГ</b>	18	11,5	37	23,7	58	37,2	43	27,6
	<b>КГ</b>	17	11,6	33	22,4	57	38,8	40	27,2

Нарешті, сформованість художньо-ціннісної сфери за **художньо-комунікативним критерієм** фіксувалась в процесі педагогічного спостереження за участі експертів.

Аналіз текстів сценаріїв (замірювання за діяльнісно-операційним критерієм) також показав, що або через недостатній досвід спілкування практично не звертають увагу на безпосереднє вербальне або невербальне спілкування з аудиторією в різних формах

У тих випадках, коли студенти є лекторами, конференс'є, вони (за їхніми відгуками) хвилюються про те, щоб «не забути текст», «гарно виглядати», «правильно вимовити» певне слово, наголос тощо. Для них власне концертні виступи не становлять предмет уваги. Вони практично не реагують на настрої аудиторії, аби в разі необхідності змінити (наприклад, скоротити) свій текст, аби відкоригувати хід події.

Кількісні дані замірювань за художньо-комінкативним критерієм подаємо в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за художньо-комунікативним критерієм (комунікативний компонент) в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %**

(показники: 1) володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією; 2) мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо; 3) здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку

Показники	Рівні	найвищий (творчо-ініціативний)		достатній (ситуативно-творчий рівень),		початковий (репродуктивний)		низький (індиферентний з ознаками спротиву діяльності)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	5	9,6	8	15,4	20	38,5	19	36,5
	КГ	5	10,2	8	16,3	19	38,8	17	34,7
2	ЕГ	3	5,8	6	11,5	25	48,1	18	34,6
	КГ	2	4,1	5	10,2	26	53,1	16	32,6
3	ЕГ	3	5,8	5	9,6	25	48,1	19	36,5
	КГ	3	6,1	4	8,2	25	51,0	17	34,7
<b>Разом проявів</b>	<b>ЕГ</b>	11	7,0	19	12,2	70	44,9	56	35,9
	<b>КГ</b>	10	6,8	17	11,6	70	47,6	50	34,0

Для наочності на рис. 3.1 і 3.2 подано графічне зображення рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за кожним із критеріїв з урахуванням потенціалу мистецько-просвітницької діяльності в ЕГ та КГ за результатами констатувального замірювання.

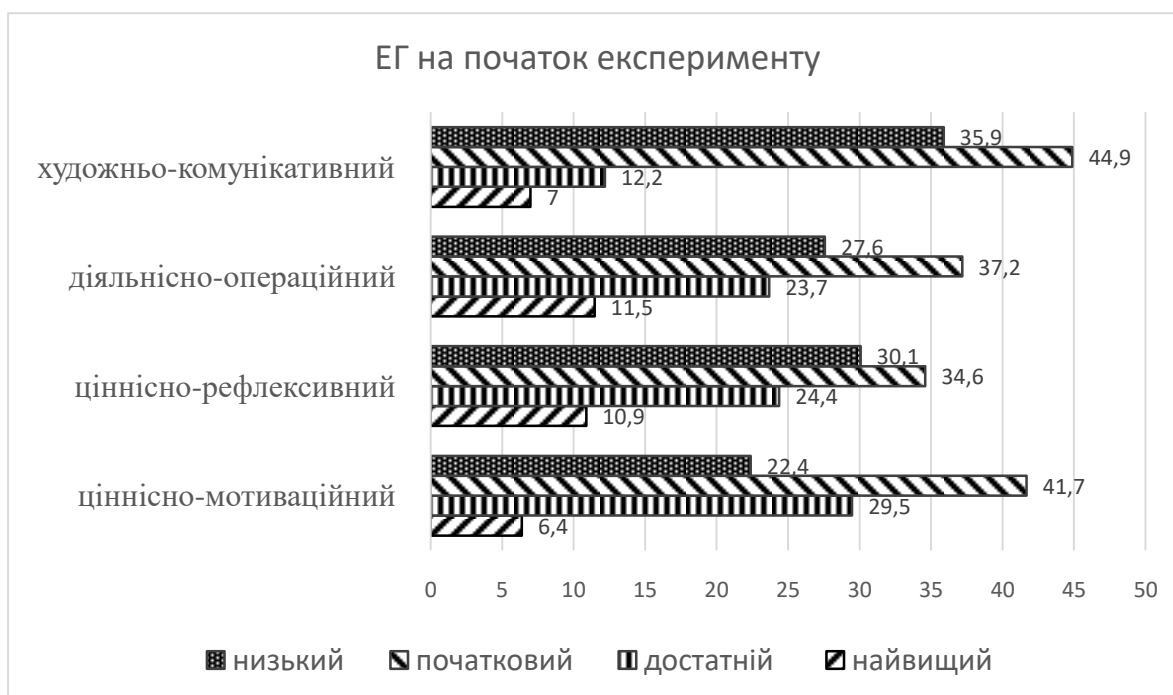


Рис. 3.1. Діаграма рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ на початок експерименту.

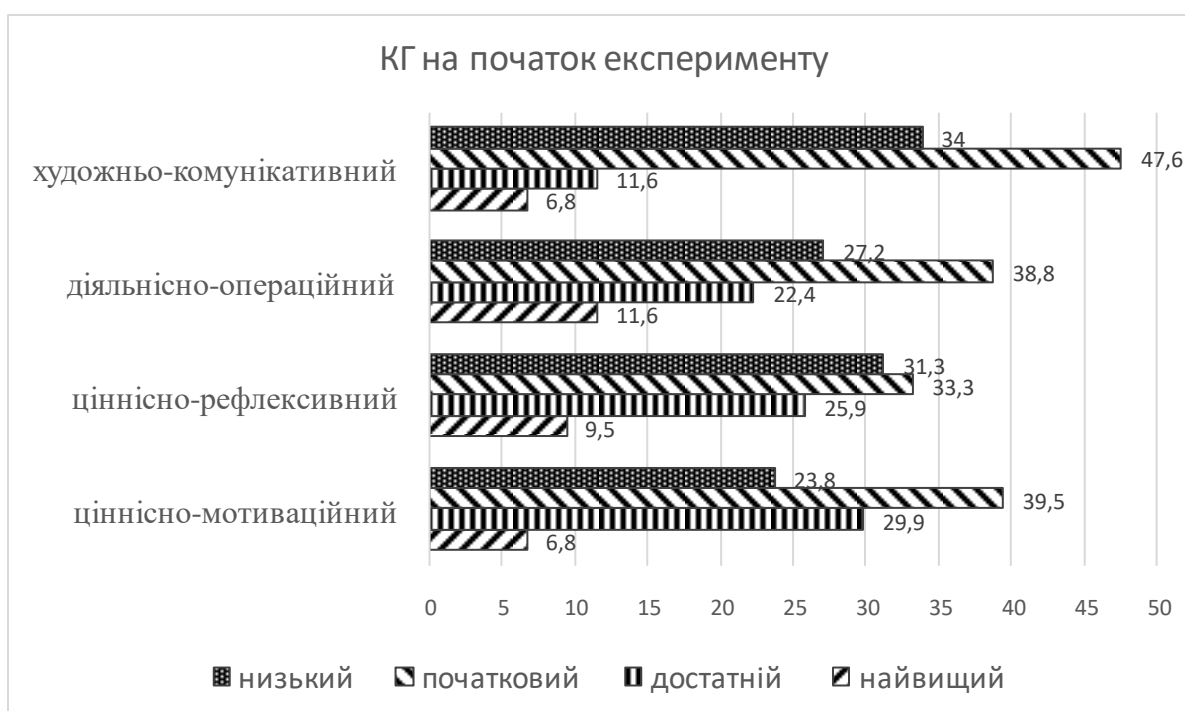


Рис. 3.2. Діаграма рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в КГ на початок експерименту.

Як бачимо з таблиць 3.1-3.4 кількісні дані за усіма критеріями в ЕГ та КГ хоча і мають незначні відмінності, все ж ідентичні, тобто вихідні позиції для проведення формувального дослідження з упровадження розробленої методики

є достовірними, що підтверджено розрахунками за критерієм Пірсона (табл.3.5).

Таблиця 3.5.

**Порівняння результатів між ЕГ КГ на початок експерименту  
за критерієм Пірсона**

Показники	$\chi^2$ фактичне	$\chi^2$ критичне при a=0,05	$\chi^2$ критичне при a=0,01
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>			
міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв;	0,04	7,82	11,34
стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори;	0,05	7,82	11,34
наявність і глибина мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності	0,13	7,82	11,34
<b>Ціннісно-рефлексивний критерій</b>			
обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція);	0,05	7,82	11,34
здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ; (зіставляти з власними особистісними цінностями; визначати вплив мистецтва на себе);	0,08	7,82	11,34
усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності.	0,30	7,82	11,34
<b>Діяльнісно-операційний критерій</b>			
сформованість практичних умінь інтерпретувати смисли, закладені у твори;	0,06	7,82	11,34
ініціативність участі у заходах просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення);	0,10	7,82	11,34
наявність умінь оригінально образно презентувати просвітницький задум/проект публіці	0,09	7,82	11,34
<b>Художньо-комунікативний критерій</b>			

володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією;	0,05	7,82	11,34
мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо;	0,34	7,82	11,34
здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку	0,13	7,82	11,34

Кількісні дані засвідчують нерівномірність формування художньо-ціннісної сфери у майбутніх учителів музики. А саме, найбільш повноцінними є прояви за окремими показниками – ціннісно-мотиваційного критерію в частині емоційного реагування на музичні твори; ціннісно-рефлексивного критерію в частині обізнаності в музичному мистецтві, передусім в тій, котра стосується навчального змісту; діяльнісно-операційного критерію – в частині сформованості практичних аналітичних умінь стосовно музичних творів; художньо-комунікативного критерію – частково в тому, що стосується володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією, однак знання респондентів щодо таких прийомів (здобуті з курсів методики навчання тощо) в реаліях не збігаються з демонстрацією на практиці.

За усіма критеріями за тими показниками, що застосовувались для замірювання різних аспектів обізнаності або володіння уміннями мистецького просвітництва отримані найнижчі результати. Так, на жаль, значна кількість респондентів не усвідомлюють важливість мистецького просвітництва для особистісно-ціннісного зростання як необхідного для успішності в майбутній професії вчителя музики.

Аналіз якісних даних також дає підстави стверджувати, що ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності як засобу формування художніх цінностей майбутніх учителів музики нереалізований. Причому така нереалізованість значною мірою пов'язана з недостатнім і ситуативним включенням такої діяльності до змісту різних напрямів фахової підготовки як її

невід'ємної складової, недостатнім усвідомленням студентами її питомої ваги для самореалізації у професії, а також низькою обізнаністю щодо механізмів мистецько-просвітницької діяльності та низькою суб'єктністю в художній комунікації.

### **3.2. Експериментальна апробація методики формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності**

Як зазначалось, методика в сукупності методів і форм упроваджувалась поетапно – на підготовчому (мотивувально-ознайомлювальному), операціонально-впроваджувальному, самооцінювально-рефлексивному і коригувально-перспективному етапах, – спрямовуючись на реалізацію визначених педагогічних умов і базуючись на ідеї художньої комунікації, при тому, що мистецько-просвітницька діяльність завдяки своєму ціннісному потенціалу позиціонована як ефективний засіб, свого роду педагогічний механізм формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики.

Учасниками формувального експерименту були ЕГ з тим самим складом респондентів. Враховуючи, що об'єднання респондентів в ЕГ і КГ здійснювалось в усіх експериментальних закладах, можемо припустити наперед: попри те, що в КГ спрямованого формування художньо-ціннісної сфери студентів шляхом системного залучення до мистецько-просвітницької діяльності не відбувалось, все ж повністю відокремленими від інформації про експериментальну роботу вони не були і могли спостерігати й отримувати спонтанно відповідну інформацію.

Розглянемо детальніше перебіг етапів застосування методики.

#### **Підготовчий (мотивувально-ознайомлювальний) етап.**

Виходячи з даних, отриманих за результатами пілотного і констатувального замірювань, на цьому етапі основна увага приділялась ознайомленню та інтенсивному зацікавленню учасників експерименту з



феноменом мистецько-просвітницької діяльності. Важливо було досягти усвідомлення ролі такої діяльності для майбутньої професії вчителя музики і вчителя мистецтва, для творчого зростання як музиканта загалом. Крім того, важливо було сформулювати розуміння впливу участі в такій діяльності на всі напрями професійної підготовки, але не як досягнення автономної від них спеціалізації. А саме як невід'ємний від їхнього змісту діяльнісний чинник.

З огляду на те, що значна кількість опитуваних мала досить приблизне уявлення про мистецьке просвітництво, на цьому етапі було організовано *зустріч-тренінг* для ознайомлення з цим видом діяльності із застосуванням інтерактивних прийомів, творчих міні-завдань.

За умовами зустрічі-тренінгу учасникам експерименту не повідомлялось про те, що їх «залучають» до мистецького просвітництва. Така форма була застосована під час 1) лекції з історії сучасної музики; 2) лекції з історії джазу; 3) на занятті студентського наукового товариства; 4) під час педагогічної практики в процесі підготовки уроку мистецтва в 9 класі.

Як уже зазначалось, у центрі засобів мистецького просвітництва передбачено лекторську діяльність у широкому розумінні.

Учасниками експерименту під час зустрічі-тренінгу було запропоновано «створити» відповідну програму і презентувати її.

Для цього під час зустрічі учасники ЕГ були об'єднані у дві або три підгрупи з вибором спільної для всіх теми. В різних експериментальних закладах такими темами студенти обрали: «Анрі Матісс і джаз: що їх об'єднує»; «Джордж Гершвін – живописець».

Виконанню завдання передувала пошукова «домашня» робота. А саме для виконання теми «Анрі Матісс і джаз: що їх об'єднує» студенти однієї з груп занурилися у біографію художника, ознайомилися з його картинами, розбиралися зі стильовими творчого почерку.

2 група – за бажанням малювала ескізи на тему джаз, добирала вірші про джаз

3 група добирала музичні твори, які можуть звучати під час демонстрації творів Анрі Матісса. Переважно – музика Дюка Елінгтона (у запису, фоном),

У результаті виконання цього творчого завдання під час інтерактивної зустрічі-тренінгу

- по-перше, зафіксовано зацікавленість темою джазу, яка вивчалась («Ніколи не думала, що джаз такий розмаїтий, стільки має барв і можливостей самовираження»; «Насправді мені здається, я закохалась у джаз»);
- по-друге, зацікавлення творчістю художника Анрі Матісса («Раніше знала одну його роботу «Танець», яка мені не дуже й близька. Тепер вона «зазвучала» мені по-іншому, в ній є чимало підтекстів, по-іншому сприймаю кольорову гаму»; «Знала про Матіса те, що він вважається постімпресіоністом. Але не намагалися розібратися в усіх цих «пост». Але ж цікаво стало!»); «Вивляється, в цього художника є не лише картини, а й вітражі, гобелени і дуже цікаво – такі дивні аплікації, що також є мистецтвом. А книжкові ілюстрації – також мистецтво...»);
- по-третє, зацікавлення в принципі поєднанням живопису і музики у творчості як музикантів, так і живописців («Стало цікаво, чи є в інших художників такі роботи. Спробую пошукати»; «Цікава тема поєднання мистецтв. А ще: чи багато композиторів пишуть картини такого ж рівня, як і музику. Знаю тільки про Чюрльоніса»).

Для виконання теми «Джордж Гершвін – живописець» учасники експерименту також занурились у пошукову роботу, яка – за їхніми відгуками – «заінтригувала вже самою темою». Відтак, студенти-музиканти також занурились у біографію митця, «відкривши» для себе живописний таланти композитора, який не тільки захоплювався живописом як його знавець і любитель, а й виявляв хист до нього.

Для презентації використано інформацію про дружбу Дж Гершвіна з А.Шенбергом, який також захоплювався живописом і чий портрет написав сам

Дж.Гершвін. Це послугувало зануренню студентів у стильові відмінності музики митців, які жили і творили в один час.

Крім того, це стало приводом для розгортання дискусії «Живопис у музиці і музика в живопису», тобто в учасників експерименту народилася нова пошукова ідея.

Під час пошукової роботи студенти дізнались і про існування фільму 1945 року «Рапсодія в шлюзових тонах» (режисер Ірвінг Раппер) та переглянули його. Окремі фрагменти використали під час презентації завдання, що, за їхніми відгуками, «оживило» сприйняття музики композитора, «зачіпило» інтерес» тощо.

Учасників експерименту зацікавила музика до кіно і власне фільми, до яких Дж.Гершвін створював музику, що стало поштовхом для занурення в особливості кінематографу як мистецтва, а далі – виконання деякими студентських наукових робіт щодо кіно музики, які потім були представлені на студентській конференції.

Між окремими підгрупами, які виконували одне й те саме завдання під час презентації відбулося свого роду змагання, під час якого вони обмінювалися запитаннями, репліками тощо.

У підсумку учасники ЕГ склали тест за результатами роботи, який було запропоновано пройти групі-опоненту.

У такий спосіб, під час такої форми зустрічі-тренінгу було задіяно:

- підготовку студентів-музикантів як істориків музики й істориків мистецтва – у пошуку відповідної інформації та її опрацювання;

- виконавську творчість (відбувалось усвідомлювання зв'язку між інформативно-історичною і теоретичною частиною презентації матеріалу та виконавством як невід'ємним складником, що увиразнює і насичує емоціями інформацію, сприяє в такий спосіб її ціннісному привласненню – самими розробниками завдання і однокласниками – глядачами-слухачами;

- методичну підготовку, що націлює на майбутню професійну вчительську діяльність, оскільки підготовлений матеріал може бути

використаний на уроці зі школярами-майбутніми учнями, а власне такий тип завдання – в позаурочній роботі в школі;

- поліхудожню підготовку в усіх означених напрямках;
- елементи лекторської діяльності, а саме уміння презентувати напрацювання, задіюючи артистизм, звертаючи увагу на яскравість подачі – відбір візуальних ілюстрацій, включення музичного супроводу, зрештою, логічно вибудовані текстові блоки.

Елементи лекторської складової дозволили поєднати всі ці чинники завдяки комунікації: по-перше, міжособистісній – у процесі підготовки завдання, під час демонстрації; по-друге, комунікацію з творами, коли постала необхідність і роботи з інформацією, і формування усвідомленого ставлення до творів – музичних і живописних.

Результатом дій на підготовчому (мотивувально-ознайомлювальному) етапі став спільний висновок респондентів про багатогранність мистецького просвітництва, якого вони дійшли завдяки евристичним прийомам, а також пробудження інтересу до мистецького просвітництва та з'ясування ними специфіки такої діяльності в різних напрямках фахової підготовки.

Чимало учасників ЕГ висловили бажання продовжувати подібні вправління і навіть висловили припущення щодо можливого використання таких тренінгових зустрічей у майбутній професійній діяльності в роботі зі своїми учнями, зокрема.

Крім того, були висловлені думки, чому не вдалося повністю реалізувати завдання зустрічей-тренінгів, що передусім пов'язано з відсутністю умінь і досвіду презентації виконаного, відсутністю артистичних умінь, не володіння навичками спілкування з публікою тощо. Тобто виявилась задіяною і здатність само оцінювання. В такий спосіб відбулося мотивування і навіть самомотивування занурюватись у мистецько-просвітницьку діяльність на наступному етапі впровадження методики.

Щодо художньо-ціннісної сфери учасників експерименту: на наведених прикладах підготовчого етапу ми бачили, що застосовані прийоми не лише

мотивували до виконання цікавих для студентів завдань, а й сприяли емоційності їх виконання і сприйняття інформації та мистецьких творів, а також спонукали усвідомлювати ставлення до них, що неминуче створювало підґрунтя для збагачення особистісних цінностей.

Таким чином, видно, що на підготовчому (мотивувально-ознайомлювальному) етапі відбувся вплив не лише на мотиваційно-емоційний компонент, а й на решту компонентів художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики.

**Операціонально-упроваджувальний етап**, який позиціонується як стрижневий у процесі формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики, оскільки на нього покладно найбільше діяльнісне навантаження із застосуванням різноманітних форм і методів формування практичних умінь мистецького просвітництва, націленого на художньо-ціннісну сферу. На цьому етапі прицільно задіявався формувальний вплив також на всі компоненти.

Цей вплив, а саме добір методів, форм, прийомів і конкретних завдань, організовувався за напрямками фахової підготовки.

Так, стосовно *виконавської діяльності* добір засобів спирався на вибір виконавського репертуару, за необхідністю обговорювався з викладачем музичного інструменту, вокалу, хорового або оркестрового диригування, ансамблю тощо. Важливо було визначитись із тим, чи готуються студенти до участі в концертах, конкурсах, інших тематичних заходах. Адже ми спирались на раніше висловлену тезу про те, що мистецьке просвітництво не потребує введення окремих додаткових спеціалізацій, а лише додаткової уваги, що не вимагає великих затрат часу.

Так, наприклад, однією з китайських студенток-піаністок було заплановано підготовка програми з творів китайських композиторів. Студентка обрала для цього 7 невеликих за обсягом п'єс: «Абрикос розквітає в березні», «Пісня про прекрасну батьківщину», «Життя Квінджіанг», «Сум Сяобайкай»,

«Фестиваль вуличних ліхтарів», «Прелюд» (нотний матеріал наведений у Додатку Д).

Далі про цю ідею програми було поінформовано однокурсників з ЕГ, які:

1) долучились до пошуку інформації для лекції-концерту: про композитора, про особливості китайської фортепіанної школи, про самі твори. Інформація була покладена в основу драматургії і сценарного плану концерту;

2) розпочали роботу над режисурою події задля посилення емоційного ефекту її впливу, передусім через добір живописних творів, підготовки слайдів, відповідно настрою і тематиці музики. Суттєвим виявився і добір реквізиту. У процесі пошукової роботи учасники запланованої події висловили бажання знайти елементи костюмів. Крім того, народилася інша, вже не пов'язана з цією подією ідея провести сценічну демонстрацію чайної церемонії, що було заплановано на майбутнє;

3) декілька студентів висловили бажання організаційної підтримки (оповіщення в соцмережах, розроблення програмки та афіші, запрошення гостей, організація відгуків тощо).

Наступним кроком стало визначення ведучих події, які вибудовували драматургію події, склали тексти, враховуючи побажання інших учасників. Крім того, перед ними постало завдання саморозвитку артистичних умінь, пов'язаних з національними особливостями ходи, інтонацій промовляння тексту (хоча текст звучав українською мовою), робота над дикцією тощо.

Для цього також опрацьовувались відповідні джерела, переглядалися відеозаписи тощо.

Тобто в цьому прикладі проектної роботи застосовано, як бачимо, різні методи – власне проектування заходу, режисури, візуалізації, тренінги для вербальної комунікації.

Крім того, під час репетицій створювались «непередбачувані» ситуації, які зазвичай характерні для дитячої аудиторії. Наприклад: дзвінок мобільного телефону в найліричніший момент звучання музики: ведучі повинні були «відреагувати» для того, аби зберегти настрій, який вдалося створити серед

глядачів і слухачів. Для цього було застосовано інтерактивні прийоми запитань до аудиторії («невже це завадить нам?»), миттєве вклучення відповідної настрою музики мовленнєвої інтонації. Було зроблено висновок про те, що про такі моменти варто заздалегідь «домовлятися» з глядачами-слухачами.

У такий спосіб, базуючись на напрямі виконавської діяльності однієї студентки з ЕГ, було задіяно й інші складові фахової підготовки, а саме: уміння аналітико-музикознавчої діяльності, методична підготовка майбутнього вчителя, розвивались уміння в галузі режисури події і створення її драматургії, візуального оформлення, артистизм, тобто всі якості, що необхідні і для спілкування з будь-якою аудиторією, що принципово для вчителя музики як на уроках мистецтва, так і в позаурочній діяльності.

Для застосування методики під час *вивчення музично-теоретичних курсів* учасникам ЕГ також було запропоновано ви долучитись до розроблення завдань відповідно до навчального матеріалу з історії музики.

Так, наприклад, під час вивчення музики американського композитора ХХ століття Чарльза Айвза учасники експерименту мали підготувати виступ на тему «Космічні фантазії Чарльза Айвза», далі презентувати його, добираючи відеоряд.

Зрозуміло, що в центрі уваги постав твір Ч. Айвза «Космічний пейзаж», що згодом отримав іншу назву від самого автора – «Запитання, що залишилось без відповіді».

Так само, як і в попередньому прикладі завдання, учасники експерименту прослухали твір, висловлюючи враження і власне ставлення до нього, далі шукали інформацію про композитора, його естетичні принципи тощо.

Цікавою виявилась дискусія – «Пошук відповіді на «космічне» запитання»: «це вічна тема пошуку сенсів буття людини», «роздуми про призначення людини у світі», «тут більше мовчання, ніж звуків».

Емоційність занурення в космічні простори Айвза спонукали до аналізу виразових засобів, які він використав (алеаторика, полі стилістичні прийоми, колажі; виразність тембрів інструментів, зокрема труби).

Інтерес викликав знайдений у джерелах про композитора опис ідеї виконання твору «Вселенська симфонія», яка не була завершена: розділи, присвячені минулому, теперішньому і майбутньому мали звучати не послідовно, а одночасно і причому двічі.

Студентів зацікавив, зокрема, вислів І.Стравінського про композитора: «У ньому я відкрив для себе нове розуміння Америки», який спонукав до занурення в біографію майстра, до ознайомлення з іншими його творами.

Під час семінарського заняття студенти демонстрували свої презентації-враження, супроводжуючи їх ілюстраціями (більшість із них, до речі, обирали фантазійні фото з мережі інтернет).

З-поміж висновків-рефлексій учасників ми прочитали: «спокій і велич музики говорить про велич майстра. Чому ми так мало чуємо цю музику в концертах? Спробую відшукати ноти для фортепіано. Можливо, й вивчу».

Як бачимо, під час виконання цього завдання з історії музики, як і попереднього, також був задіяний досвід майбутніх учителів музики з різних напрямів своєї професійної підготовки.

Крім того, також відбувався вплив на всі компоненти художньо-ціннісної сфери.

У процесі *методичної підготовки* (з дисциплін методики навчання мистецтва) учасники експерименту виконували завдання розробити власну ідею хепенінгу і втілити її зі школярами.

Як виявилось, понад половину учасників ЕГ не знали, що таке хепенінг. Однак, більшість із таких студентів зацікавились самим поняттям, яке «незвично звучить». Тому початком роботи був не добір мистецького матеріалу, а з'ясування сутності завдання: хепенінг як випадок або подія, мистецтво демонстрації чогось із залученням глядачів до участі в цій події, в основі якої – свого роду гра, імпровізація.

Але, за відгуками студентів, цієї інформації виявилось недостатньо для розроблення завдання. Необхідним виявилось ознайомлення з прикладами



хепенінгу, причому пов'язаного з мистецтвом, що і стало наступним кроком для виконання завдання.

Ознайомлюючись з феноменом хепенінгу в мистецтві, паралельно учасники експерименту занурювались у поняття (явища) авангардизму в різних мистецтвах, зокрема футуризму, а також поп-арту тощо. Поступово спільно дійшли висновку про те, що виконавці хепенінгу мають одночасно бути його авторами – сценаристами, акторами, режисерами, композиторами, хореографами, художниками, дизайнерами та іншими, а головне – володіти такими вміннями настільки, щоб вільно імпровізувати хід події, орієнтуватись у ній, спілкуючись із глядачем.

«Випадковість», притаманна цій мистецькій формі, навела студентів на думку про спорідненість з алеаторикою як композиторською технікою.

Знайшовши інформацію про те, що одним із засновників хепенінгу є Джон Кейдж, учасники експерименту згадали його п'єсу «4'33», що спонукало їх спробувати по-новому осмислити цей феномен, вписуючи його в загальні тенденції мистецтва середини ХХ століття.

Інформація про те, що хепенінг по суті не припускає конкретно зафіксованого сценарію, актуалізувало в декого парадоксальні асоціації з італійською комедією дельарте – також імпровізаційним мандрівним театром, вистави якого мали певну ідею, але народжувались по суті імпровізаційно імпровізаційно. Ця висловлена під час обговорень думка спонукала учасників до переосмислення і цього жанру.

Таким чином, під час підготовки проекту з методичними цілями було задіяно музикознавчо-аналітичні вміння студентів, їхнє полі художнє бачення; сформувалось розуміння необхідності артистичних умінь і мотивація до його саморозвитку тощо.

Пошук ідеї хепенінгу уточнив віковий адресат майбутньої події – старші підлітки (8-9 клас) або старшокласники.

Учням однієї зі шкіл було запропоновано розіграти музично-сценічне дійство з історії України, але так, щоб звучали українські пісні, можливо задіяні

певні танцювальні рухи, атрибутика, яка «опинилась під рукою» тощо. Були завчасно підготовлені фарби, пензлі, фломастери, великі аркуші паперу (на стендах), кольоровий папір та інші матеріали і прилади.

На підготовку і обдумування ідеї відвели один урок (45 хвилин), а далі школярі запросили охочих однолітків приєднатися до втілення.

З кольорового паперу (червоного, помаранчевого) з використанням невеликого вентилятора, підсвітки ліхтариком спорудили імпровізоване «вогнище». Учні розділились на команди – співаки (виконували патріотичні пісні), читці (читали документальні свідчення з новин про воєнні події, злочини окупантів проти українського народу (завдання проводилось восени 2022 року), оператори і звукорежисери (демонстрували відео), актори – біля вогнища імпровізували сторінки героїчного минулого України). Дійство тривало близько 30 хвилин. За цей час у приміщенні спортивної зали всі глядачі перетворилися також на виконавців і, як потім розповідали, не могли залишатись на місці, бо «сильно хвилювались і переживали».

Як бачимо, під час підготовки і демонстрації цього завдання методичного спрямування також були задіяні знання та уміння з усіх напрямів фахової підготовки, а також відбувався вплив на всі компоненти художньо-ціннісної сфери організаторів – майбутніх учителів музики, а також сильний вплив на емоційну сферу учнів, що пробуджувало і закріплювало в них патріотичні почуття.

Описані вище завдання були організовані переважно в офлайн навчанні студентів. Однак, з початком пандемії ковіду, а потім із сумними подіями російської повномасштабної агресії в Україну постало питання про розроблення віртуальної комунікації і виконання завдань в онлайн спілкуванні.

Прикладом такого завдання став розроблений дисертантом українсько-китайський просвітницький проєкт «Що ми знаємо один про одного» з двох частин: перша частина «Музично-сценічне мистецтво Китаю та України: на перетині протилежностей» описана дисертантом у статті [154] і втілена одночасно в діалозі китайських та українських студентів та школярів, друга

частина «Парадокси західних уявлень про Китай» [155] втілена учасниками експерименту.

Перша частина проєкту «Музично-сценічне мистецтво Китаю та України: на перетині протилежностей» націлювалась на взаємопізнання традиції і поглиблення національної культурної ідентичності шляхом пошуку точок перетину між далекими географічно, ментально культурами. За задумом українські і китайські школярі спілкувалися онлайн; причому українці переважно ознайомились із китайською традиційною оперою, а китайці – переважно з українським музичним театром (оперним і балетним). Зрозуміло, що потребувалось і взаємоконсультування з допомогою учасників експерименту, вчителів школи, дисертанта.

Учасникам експерименту було цікаво відзначати, як українські школярі, аналізуючи складники китайської опери і особливо *вимоги до акторської майстерності*, провели паралелі з мистецтвом давньоруських скоморохів, а саме їх професійним акторським універсалізмом: скоморохи на Русі були і співаками, і музикантами-інструменталістами, і драматичними акторами, і мімами та віртуозними танцівниками, і жонглерами, фокусниками, акробатами, ляльководами; а їхні вистави – синкретичними. Натомість китайські школярі в діалозі з українськими ознайомилися із знаменитою фрескою «Скоморохи» із собору святої Софії в Києві, «розшифровуючи» її за допомогою партнерів по пошуку.

Так само, до прикладу, несподіваною для українців і школярів, і студентів була інформація про те, що на жіночі ролі в китайській опері готували хлопчиків і юнаків: вони оволодівали не тільки згаданими уміннями, а й навчалися малюванню, вишивці, і загалом – традиційно жіночим мистецтвам для того, щоб їхні рухи, хода, манери, загалом пластика ставали ніжнішими, тобто вони могли органічніше виконували жіночі ролі. Українські старшокласники, які на уроках мистецтва раніше ознайомились, наприклад, із театром античних часів, провели паралель із тим, що в театрі Давньої Греції жіночі ролі також виконували актори-чоловіки, як і в давньому Римі, де жінки-

актриси виступали лише в мімах. На жаль, не всі студенти-музиканти були обізнані з такою інформацією, отже вона також стала для них відкриттям і мотиватором до пізнання.

Під час експерименту увага зверталась на сценографію вистав і різницю між українськими і китайськими постановками, на хореографію тощо. Китайським школярам було цікаво віднайти інформацію про українські музично-сценічні жанри – оперу і балет, які засновані на національній тематиці, фольклорі тощо. За допомогою учасників експерименту вони ознайомились із операми С. Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм», М. Лисенка «Тарас Бульба»; з балетами «Лісова пісня» М. Скорульського, «Лілея» К. Данькевича, «Тіні забутих предків» В. Кирейка, «Маруся Богуславка» А. Свечникова; зацікавлено занурювались у фантазмагорію гоголівських персонажів через балети Є. Станковича «Майська ніч» та «Ніч перед Різдвом», оперу-балет В. Губаренка «Вій»; справжнім відкриттям стала фольк-опера Є. Станковича «Коли цвіте папороть».

Цікавими і досить несподіваними також для учасників експерименту стали спостереження китайських партнерів щодо виразності і віртуозності танцювальних характеристик героїчних персонажів, зокрема через гопак і аркан. У результаті пошуку була висловлена думка про те, що існує дещо спільне між українськими музично-сценічними творами і мистецтвом китайської опери, а саме – як не парадоксально – художньо переосмислене національне бойове мистецтво: ушу – для Китаю, гопак (споріднений з «бойовим гопаком» і хортингом як національними видами спорту) – для України, що увібрали спортивні і бойові традиції народу.

Завершальним етапом пошукової роботи стала підготовка єдиного просвітницького матеріалу з відеорядом, який презентував різні варіанти українського гопака і різні фрагменти китайської опери, в яких художньо виразно втілені елементи китайських бойових мистецтв.

Друга частина просвітницького проєкту «Парадокси західних уявлень про Китай» була присвячена типовим варіантам утілення інтересу до китайської

культури як приклад традиційного для західноєвропейської музики орієнталізму в його інтерпретації на межі XIX – XX ст. та сучасного погляду на реальні історичні події і актуалізацію жанру «документальної» або ж «політичної» опери.

Матеріалом для художнього пізнання слугували такі твори, як казка Карло Гоцці і опера «Турандот» Дж. Пуччіні; а сценарій проєкту передбачав можливість занурень і порівнянь з італійською комедією дельарте, розширення уявлень про втілення цього казкового сюжету різними європейськими композиторами (наприклад К.М.Вебером, П.Хіндемітом), залучення знань з географічних відкриттів Марко Поло, зокрема й перегляд історичного кіно серіалу; залучення відомостей про технічні винаходи того часу, які спонукали Дж.Пуччіні до написання опери.

Після проведення бесіди емоційним був перегляд відеозапису постановки Ф.Дзефіреллі з Арени ді Верона.

За відгуками студентів-учасників проєкту (в ролі педагогів, лекторів, ілюстраторів, костюмерів тощо), їхнє уявлення про оперу Дж.Пуччіні «сильно змінилось», «ця опера тепер одна з улюблених» тощо.

Іншим прикладом у межах цього проєкту, втіленим студентами іншого закладу, стало ознайомлення з оперою сучасного американського композитора Джона Адамса «Ніксон в Китаї», що стало за відгуками студентів «дуже несподіваним», «відкрило абсолютно нові ракурси історичних подій у жанрі політичного музичного театру», «роз'яснило тему китайської культурної революції, про яку ми чули, але не знали суті» тощо (зауважимо, що в опері цитується китайський балет часів культурної революції «Червоний жіночий загін»).

Як бачимо, в онлайн-проєкті з мистецького просвітництва також задіяно вплив на всі компоненти художньо-ціннісної сфери. Завдяки специфіці спілкування діяльнісний акцент було зроблено на художній комунікації, зокрема через взаємоконсультування, обмін інформативними матеріалами, підготовку емоційно насичених презентацій. Пріоритетними тут виявились

пошукова історико-музикознавча підготовка та методична підготовка студентів-музикантів із полі художнім зануренням. Однак, добір фрагментів для ознайомлення супроводжувався обговоренням виконавських інтерпретацій.

Реалії онлайн спілкування висували посилені вимоги до артистизму подачі матеріалу, виразності відеоряду і драматургії проєкту.

**Самооцінювально-рефлексивний етап.** На цьому етапі учасники експерименту націлювались на саморефлексію і самооцінку.

Однак, варто зауважити, що частково такі дії застосовувались під час виконання всіх творчих завдань на всіх етапах у межах всіх методів і форм роботи з формування художніх цінностей майбутніх учителів музики.

Тому цей етап дозволив узагальнити і уточнити саморефлексії і самооцінки.

Дисертант за допомогою експертів – викладачів з різних закладів періодично нотували перебіг експерименту в його найхарактерніших і нетипових проявах (особливості нестандартного реагування на твори, специфіку спілкування, факти інтерпретації певних подій тощо)

Учасники експерименту відповідали на запитання стосовно нового для більшості з них виду діяльності – мистецько-просвітницької. Для цього їм було запропоновано написання коротких резюме «Що я дізнався/лась про себе під час експерименту» (спрямовано на усвідомлення власних цінностей, уподобань, ставлення до мистецького просвітництва тощо); «Які мистецькі події протягом півріччя на факультеті мені найбільше запам'ятались і що я в них можу внести від себе» (фіксація того, наскільки мистецьке просвітництво зацікавило респондента і стало частиною фахової підготовки за одним або всіма складовими).

З іншого боку, оцінювання змін у змісті художньо-ціннісної сфери цілісно за усіма критеріями стосовно кожного компонента структури передбачено на етапі контрольного зрізу, на чому детальніше зупинимось в 3.3.

**Коригувально-перспективний етап.** На цьому етапі продовжувалось спостереження за проявами само оцінювання і саморефлексії. Однак учасники

ЕГ спонукались до вибудовування подальших кроків у напрямі, заданому експериментом із залучення до мистецького просвітництва.

Нас цікавило, наскільки чіткими стали уявлення про механізми мистецького просвітництва і наскільки така діяльність увійшла в плани усвідомленого професійного зростання.

Учасникам експерименту було запропоновано експрес-анкетування:

- 1) Які теми можуть мене зацікавити для мистецько-просвітницької діяльності
- 2) Яка аудиторія цікава мені для такої діяльності
- 3) В якій ролі під час організації іншими мистецько-просвітницьких подій я би хотів виступити.

Таке опитування, на погляд, дисертанта, мало спонукати також до саморефлексії і планування самовдосконалення. Його результати також враховувались під час контрольного замірювання і виявлення динаміки.

Результати впровадження методичних засад розглянемо в 3.3.

### **3.3. Динаміка сформованості художніх цінностей майбутніх учителів музики як результат залучення до мистецько-просвітницької діяльності**

Під час контрольного замірювання наприкінці формувального етапу експерименту для достовірності даних застосовувався ті ж методики і алгоритм, що й на етапі констатувального замірювання. Динаміка сформованості художньо-ціннісної сфери встановлювалась у порівнянні даних за всіма показниками кожного критерію в ЕГ та КГ, що зіставлялось із змістом компонентів досліджуваної якості. Далі в таблицях та графічному зображенні подано кількісні результати контрольного замірювання в ЕГ та КГ відповідно.

*Таблиця 3.6.*

#### **Рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за усіма критеріями в ЕГ на кінець експерименту, абс / %**

Рівні	найвищий (творчо-ініціативний)	достатній (ситуативн о-творчий рівень),	початковий (репродуктивний)	низький (індиферентний з ознаками

Показники							спротиву)	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>								
міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв;	11	21,1	26	50,0	7	13,5	8	15,4
стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори;	10	19,2	23	44,3	10	19,2	9	17,3
наявність і глибина мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності	8	15,4	26	50,0	9	17,3	9	17,3
<b>Разом проявів</b>	<b>29</b>	<b>18,6</b>	<b>75</b>	<b>48,0</b>	<b>26</b>	<b>16,7</b>	<b>26</b>	<b>16,7</b>
<b>Ціннісно-рефлексивний критерій</b>								
обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція);	12	23,1	26	50,0	6	11,5	8	15,4
здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ; (зіставляти з власними особистісними цінностями; визначати вплив мистецтва на себе);	12	23,1	19	36,5	10	19,2	11	21,2
усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності.	10	19,2	23	44,3	10	19,2	9	17,3
<b>Разом проявів</b>	<b>34</b>	<b>21,8</b>	<b>68</b>	<b>43,6</b>	<b>26</b>	<b>16,7</b>	<b>28</b>	<b>17,9</b>
<b>Діяльнісно-операційний критерій</b>								
сформованість практичних умінь інтерпретувати смисли, закладені у твори;	12	23,1	27	51,9	7	13,5	6	11,5
ініціативність участі у заходах просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення);	9	17,3	19	36,5	12	23,1	12	23,1
наявність умінь оригінально образно презентувати просвітницький задум/проект публіці	8	15,4	21	40,4	10	19,2	13	25,0
<b>Разом проявів</b>	<b>29</b>	<b>18,6</b>	<b>67</b>	<b>42,9</b>	<b>29</b>	<b>18,6</b>	<b>31</b>	<b>19,9</b>
<b>Художньо-комунікативний критерій</b>								
володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією;	9	17,3	19	36,5	9	17,3	15	28,9



мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо;	5	9,6	14	26,9	18	34,6	15	28,9
здатність вибудувувати драматургію виступу-презентації на публіку	6	11,6	14	26,9	19	36,5	13	25,0
<b>Разом проявів</b>	<b>20</b>	<b>12,8</b>	<b>47</b>	<b>30,1</b>	<b>46</b>	<b>29,5</b>	<b>43</b>	<b>27,6</b>

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за усіма критеріями в КГ на кінець експерименту, абс / %**

Рівні	найвищий (творчо-ініціативний)		достатній (ситуативн о-творчий рівень)		початковий (репродуктивний)		низький (індіферентний з ознаками спротиву)	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>								
міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв;	5	10,2	19	38,8	17	34,7	8	16,3
стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори;	4	8,1	14	28,6	19	38,8	12	24,5
наявність і глибина мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності	4	8,1	15	30,6	19	38,8	11	22,5
<b>Разом проявів</b>	<b>13</b>	<b>8,8</b>	<b>48</b>	<b>32,7</b>	<b>55</b>	<b>37,4</b>	<b>31</b>	<b>21,1</b>
<b>Ціннісно-рефлексивний критерій</b>								
обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція);	7	14,3	16	32,6	16	32,7	10	20,4
здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ; (зіставляти з власними особистісними цінностями; визначати вплив мистецтва на себе);	4	8,1	12	24,5	19	38,8	14	28,6
усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького	5	10,2	12	24,5	20	40,8	12	24,5

просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності.								
<b>Разом проявів</b>	<b>16</b>	<b>10,9</b>	<b>40</b>	<b>27,2</b>	<b>55</b>	<b>37,4</b>	<b>36</b>	<b>24,5</b>
<b>Діяльнісно-операційний критерій</b>								
сформованість практичних умінь інтерпретувати смисли, закладені у твори;	9	18,4	16	32,6	19	38,8	5	10,2
ініціативність участі у заходах просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення);	4	8,2	9	18,4	20	40,8	16	32,6
наявність умінь оригінально образно презентувати просвітницький задум/проект публіці	5	10,2	10	20,4	20	40,8	14	28,6
<b>Разом проявів</b>	<b>18</b>	<b>12,3</b>	<b>35</b>	<b>23,8</b>	<b>59</b>	<b>40,1</b>	<b>35</b>	<b>23,8</b>
<b>Художньо-комунікативний критерій</b>								
володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією;	5	10,2	9	18,4	19	38,8	16	32,6
мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо;	2	4,1	5	10,2	27	55,1	15	30,6
3) здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку	3	6,1	4	8,2	26	53,1	16	32,6
<b>Разом проявів</b>	<b>10</b>	<b>6,8</b>	<b>18</b>	<b>12,2</b>	<b>72</b>	<b>49,0</b>	<b>47</b>	<b>32,0</b>

Для наочності демонстрування змін подаємо графічну інтерпретацію рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ та КГ наприкінці експерименту (рис. 3.3 і 3.4 відповідно).



Рис. 3.3. Діаграма рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ на кінець експерименту.

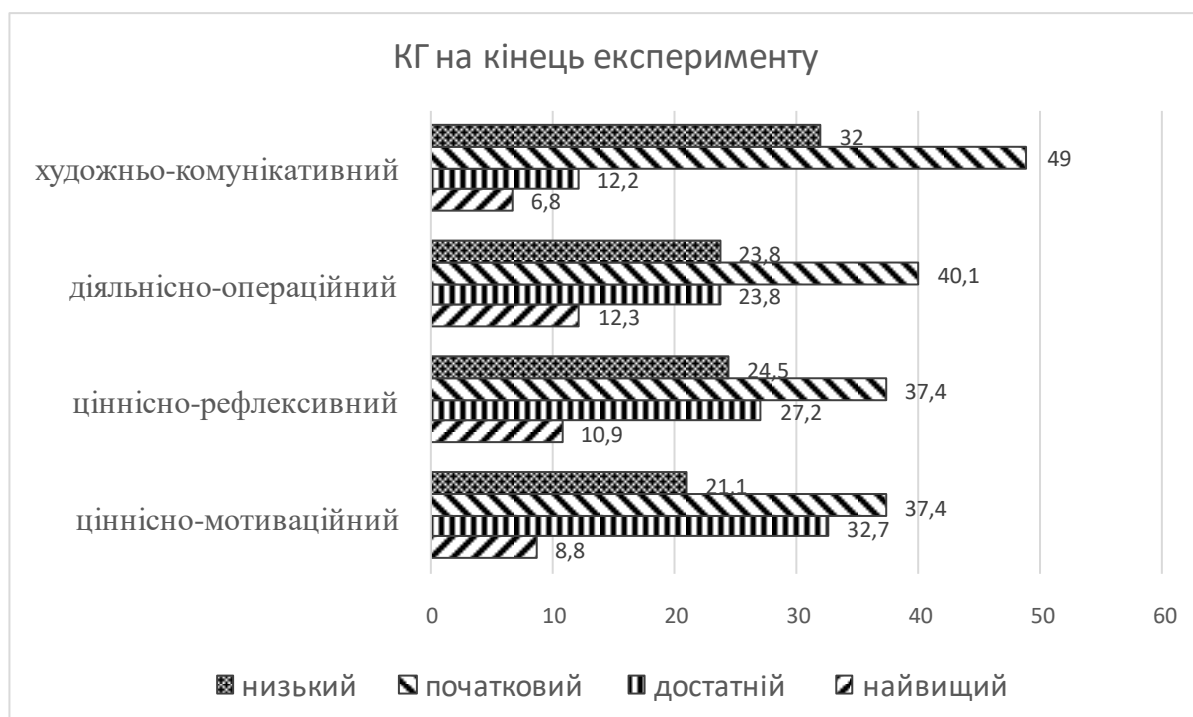


Рис. 3.4. Діаграма рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в КГ на кінець експерименту

За результатами контрольного зрізу було визначено рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ та КГ за кожним з критеріїв на початок і завершення експерименту.

Узагальнені результати щодо ЕГ представлено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ на початок та кінець експерименту, (%)**

Критерії \ Рівні	Початок експерименту				Кінець експерименту			
	Найвищий / творчо-ініціативний	Достатній / ситуативно-творчий	Початковий / репродуктивний	Низький /з індіферентний з ознаками спротиву	Найвищий / творчо-ініціативний	Достатній / ситуативно-творчий	Початковий / репродуктивний	Низький /з індіферентний з ознаками спротиву
Ціннісно-мотиваційний	6,4	29,5	41,7	22,4	18,6	48,0	16,7	16,7
Ціннісно-рефлексивний	10,9	24,4	34,6	30,1	21,8	43,6	16,7	17,9
Діяльнісно-операційний	11,5	23,7	37,2	27,6	18,6	42,9	18,6	19,9
Художньо-комунікативний	7,0	12,2	44,9	35,9	12,8	30,1	29,5	27,6
<b>Середнє</b>	<b>8,9</b>	<b>22,5</b>	<b>39,6</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>41,1</b>	<b>20,4</b>	<b>20,5</b>

Як бачимо з таблиці 3.8, суттєво (з 6.4 % до 18,6%) зросли кількісні показники найвищого (творчо ініціативного) рівня сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики за ціннісно-мотиваційним критерієм, що, на нашу думку, пов'язано, насамперед, із здобуттям емоційно значущої інформації про сутність мистецько-просвітницької діяльності респондентами і зацікавлення нею тими з них, хто досі не замислювався про таку можливу для себе діяльність і про її зміст та особливості. Так само збільшились і вочевидь із тієї ж причини показники достатнього (ситуативно-творчого) рівня за цим критерієм (з 29,5 до 48,0). Природно, що такі зміни відбулись за рахунок зниження початкового рівня (з 41,7% до 16,7%). Натомість зміни в низькому (індіферентному з ознаками спротиву діяльності) рівня хоч і незначні (22,4 % до 16,7%), все ж також відбулись, що підтверджує

складність роботи з респондентами, які від самого початку не були націлені на зміни в будь-якому звичному перебігу речей.

Динаміка за ціннісно-рефлексивним критерієм відбулася в тих самих тенденціях і також із відчутною різницею в усіх кількісних показниках. Однак, не такою значною (приблизно в 2 рази) в усіх рівнях, крім низького (індиферентного з однаками спротиву): тут спостерігаємо як раз дуже відчутні позитивні зміни – зниження з 30,1% до 17,9, що засвідчує у респондентів з вихідним низьким рівнем розвиток рефлексивних можливостей, зокрема здатності визначати вплив мистецтва на себе і усвідомлення значення мистецького просвітництва в педагогічній професії, хоча і вмотивованість до неї не завжди є глибокою (що видно з попередніх показників за ціннісно-мотиваційним критерієм).

За діяльнісно-операційним критерієм також фіксуємо очікувані позитивні зміни: зростання з 11,5% до 18,6% у найвищому (творчо-ініціативному) рівні, суттєве – в достатньому (ситуативно-творчому) рівні (з 23,7 % до 42,9%) за рахунок зниження даних у початковому (репродуктивному) і низькому (індиферентному з ознаками спротиву діяльності) рівнях. Це пояснюється і ефективністю запроваджених форм і методів, але частково і тим, що так чи інакше студенти ЕГ у процесі навчання формували практичні уміння інтерпретації творів; утім, можемо стверджувати, що значима динаміка простежується саме за показниками ініціативності учасні у просвітницьких заходаї і наявності умінь оригінально-образно презентувати просвітницький задум публіці, оскільки на це зверталася спрямована увага під час експерименту.

Для наочності висновків графічну інтерпретацію рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ на початок та завершення експерименту представлено на рис. 3.5

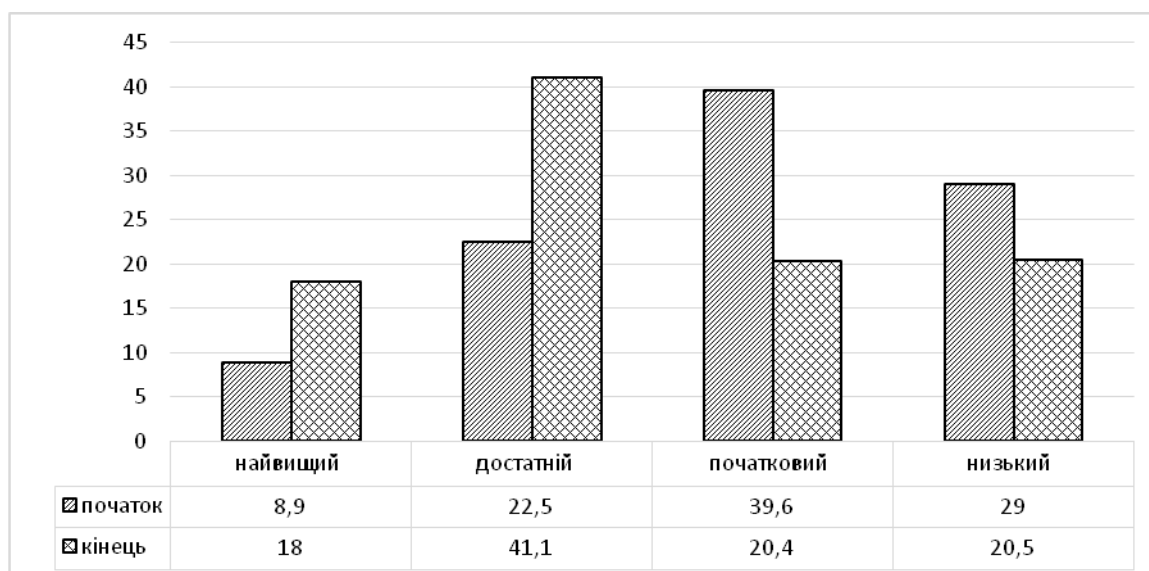


Рис. 3.5. Гістограма рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ на початок і кінець експерименту

Таблиця 3.9

**Рівні сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в КГ на початок та кінець експерименту, (%)**

Критерії \ Рівні	Початок експерименту				Кінець експерименту			
	Найвищий / творчо-ініціативний	Достатній / ситуативно-творчий	Початковий / репродуктивний	Низький / з індивідуальними ознаками спротиву	Найвищий / творчо-ініціативний	Достатній / ситуативно-творчий	Початковий / репродуктивний	Низький / з індивідуальними ознаками спротиву
Ціннісно-мотиваційний	6,8	29,9	39,5	23,8	8,8	32,7	37,4	21,1
Ціннісно-рефлексивний	9,5	25,9	33,3	31,3	10,9	27,2	37,4	24,5
Діяльнісно-операційний	11,6	22,4	38,8	27,2	12,3	23,8	40,1	23,8
Художньо-комунікативний	6,8	11,6	47,6	34,0	6,8	12,2	49,0	32,0
<b>Середнє</b>	<b>8,7</b>	<b>22,4</b>	<b>39,8</b>	<b>29,1</b>	<b>9,7</b>	<b>24</b>	<b>41</b>	<b>25,3</b>

За даними таблиці 3.9 бачимо також у цілому позитивну динаміку в кількісних показниках, але нерівномірну. А саме: за ціннісно-мотиваційним критерієм кількісні зміни в усіх рівнях майже непомітні, що підтверджує необхідність спеціальних дій, спрямованих на ознайомлення із сутністю мстецько-просвітницької діяльності, яка (як засвідчили дані в ЕГ) є дієвим чинником збагачення художніх цінностей майбутніх учителів музики; за ціннісно-мотиваційним критерієм певні зміни зафіксовано за двома іншими

показниками (1) міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв; 2) стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори) – як результат освітнього процесу загалом. Але, зважаючи на різницю в динаміці з ЕГ, можемо стверджувати, що в ЕГ істотна динаміка є результатом впровадження методики, що не позначилась, зрозуміло, у респондентів КГ.

Так само, за всіма іншими критеріями в КГ також позитивні зміни зафіксовані за рахунок опанування певних знань і формування окремих умінь в освітньому процесі; але незначущість і ситуативність їх пояснюється саме незмінністю ставлення до мистецького просвітництва, нерозумінням його змісту і не усвідомленням ролі у своїй майбутній професії.

Графічна інтерпретація рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в КГ на початок та завершення експерименту представлена на рис. 3.6.

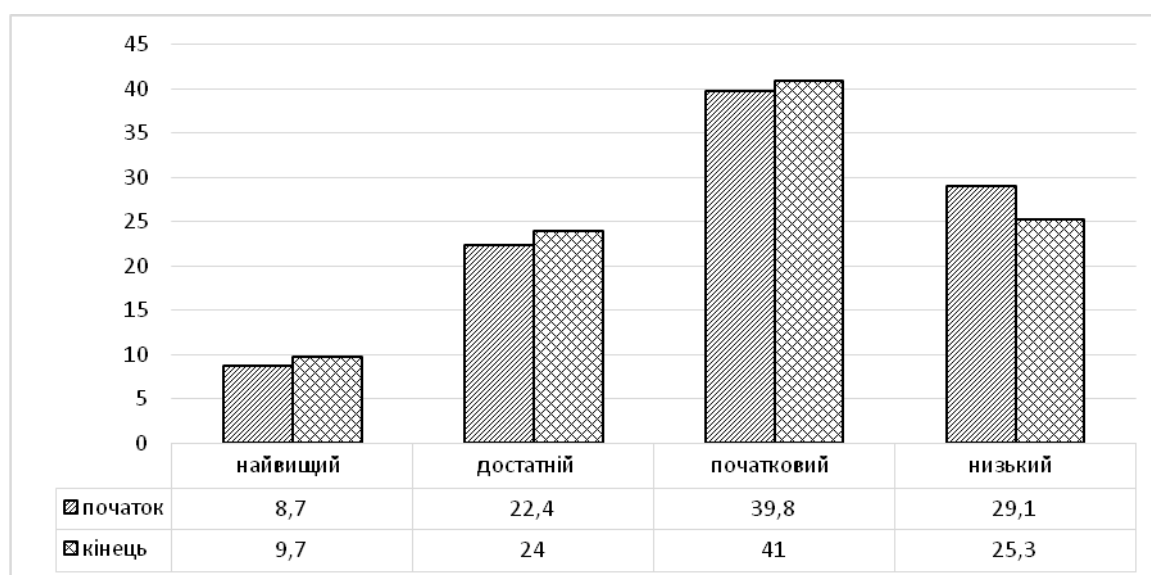


Рис. 3.6. Гістограма рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в КГ на початок та завершення експерименту, %.

Для наочності порівняння динаміку рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ та КГ на початок і завершення експерименту за всіма показниками критеріїв представлено у таблицях 3.10 і 3.11 відповідно, що підтверджує інтерпретацію отриманих даних у таблицях 3.8 і 3.9.

**Динаміка рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ на початок і кінець експерименту, %**

Рівні	найвищий / творчо-ініціативний		Динаміка	Достатній/ ситуативно творчий		Динаміка	початковий / репродуктивний		Динаміка	низький /індиферентний з ознаками спротиву		Динаміка
	До	Після		До	Після		До	Після		До	Після	
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>												
1	7,7	21,1	13,4	36,5	50	13,5	40,4	13,5	-26,9	15,4	15,4	0
2	5,8	19,2	13,4	25	44,3	19,3	42,3	19,2	-23,1	26,9	17,3	-9,6
3	5,8	15,4	9,6	26,9	50	23,1	42,3	17,3	-25,0	25	17,3	-7,7
<b>Σ</b>	<b>6,4</b>	<b>18,6</b>	<b>12,2</b>	<b>29,5</b>	<b>48</b>	<b>18,5</b>	<b>41,7</b>	<b>16,7</b>	<b>-25,0</b>	<b>22,4</b>	<b>16,7</b>	<b>-5,7</b>
<b>Ціннісно-рефлексивний критерій</b>												
1	13,5	23,1	9,6	30,8	50	19,2	28,8	11,5	-17,3	26,9	15,4	-11,5
2	9,6	23,1	13,5	23,1	36,5	13,4	34,6	19,2	-15,4	32,7	21,2	-11,5
3	9,6	19,2	9,6	19,2	44,3	25,1	40,4	19,2	-21,2	30,8	17,3	-13,5
<b>Σ</b>	<b>10,9</b>	<b>21,8</b>	<b>10,9</b>	<b>24,4</b>	<b>43,6</b>	<b>19,2</b>	<b>34,6</b>	<b>16,7</b>	<b>-17,9</b>	<b>30,1</b>	<b>17,9</b>	<b>-12,2</b>
<b>Діяльнісно-операційний критерій</b>												
1	15,4	23,1	7,7	32,7	51,9	19,2	38,5	13,5	-25,0	13,4	11,5	-1,9
2	9,6	17,3	7,7	19,2	36,5	17,3	34,6	23,1	-11,5	36,6	23,1	-13,5
3	9,6	15,4	5,8	19,2	40,4	21,2	38,5	19,2	-19,3	32,7	25	-7,7
<b>Σ</b>	<b>11,5</b>	<b>18,6</b>	<b>7,1</b>	<b>23,7</b>	<b>42,9</b>	<b>19,2</b>	<b>37,2</b>	<b>18,6</b>	<b>-18,6</b>	<b>27,6</b>	<b>19,9</b>	<b>-7,7</b>
<b>Художньо-комунікативний критерій</b>												
1	9,6	17,3	7,7	15,4	36,5	21,1	38,5	17,3	-21,2	36,5	28,9	-7,6
2	5,8	9,6	3,8	11,5	26,9	15,4	48,1	34,6	-13,5	34,6	28,9	-5,7
3	5,8	11,6	5,8	9,6	26,9	17,3	48,1	36,5	-11,6	36,5	25	-11,5
<b>Σ</b>	<b>7</b>	<b>12,8</b>	<b>5,8</b>	<b>12,2</b>	<b>30,1</b>	<b>17,9</b>	<b>44,9</b>	<b>29,5</b>	<b>-15,4</b>	<b>35,9</b>	<b>27,6</b>	<b>-8,3</b>

Таблиця 3.11

**Динаміка рівнів сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в КГ на початок і кінець експерименту, %**



Рівні	найвищий / творчо-ініціативний		Динаміка	Достатній/ситуативно творчий		Динаміка	початковий / репродуктивний		Динаміка	низький /індиферентний з ознаками спротиву		Динаміка
	Показники	До		Після	До		Після	До		Після	До	
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>												
1	8,2	10,2	2	36,7	38,8	2,1	38,8	34,7	-4,1	16,3	16,3	0
2	6,1	8,1	2	24,5	28,6	4,1	40,8	38,8	-2	28,6	24,5	-4,1
3	6,1	8,1	2	28,6	30,6	2	38,8	38,8	0	26,5	22,5	-4
<b>Σ</b>	<b>6,8</b>	<b>8,8</b>	<b>2</b>	<b>29,9</b>	<b>32,7</b>	<b>2,8</b>	<b>39,5</b>	<b>37,4</b>	<b>-2,1</b>	<b>23,8</b>	<b>21,1</b>	<b>-2,7</b>
<b>Ціннісно-рефлексивний критерій</b>												
1	12,2	14,3	2,1	30,6	32,6	2	28,6	32,7	4,1	28,6	20,4	-8,2
2	8,2	8,1	-0,1	24,5	24,5	0	34,7	38,8	4,1	32,6	28,6	-4
3	8,2	10,2	2	22,5	24,5	2	36,7	40,8	4,1	32,6	24,5	-8,1
<b>Σ</b>	<b>9,5</b>	<b>10,9</b>	<b>1,4</b>	<b>25,9</b>	<b>27,2</b>	<b>1,3</b>	<b>33,3</b>	<b>37,4</b>	<b>4,1</b>	<b>31,3</b>	<b>24,5</b>	<b>-6,8</b>
<b>Діяльнісно-операційний критерій</b>												
1	16,3	18,4	2,1	30,6	32,6	2	38,8	38,8	0	14,3	10,2	-4,1
2	8,2	8,2	0	18,4	18,4	0	36,7	40,8	4,1	36,7	32,6	-4,1
3	10,2	10,2	0	18,4	20,4	2	40,8	40,8	0	30,6	28,6	-2
<b>Σ</b>	<b>11,6</b>	<b>12,3</b>	<b>0,7</b>	<b>22,4</b>	<b>23,8</b>	<b>1,4</b>	<b>38,8</b>	<b>40,1</b>	<b>1,3</b>	<b>27,2</b>	<b>23,8</b>	<b>-3,4</b>
<b>Художньо-комунікативний критерій</b>												
1	10,2	10,2	0	16,3	18,4	2,1	38,8	38,8	0	34,7	32,6	-2,1
2	4,1	4,1	0	10,2	10,2	0	53,1	55,1	2	32,6	30,6	-2
3	6,1	6,1	0	8,2	8,2	0	51	53,1	2,1	34,7	32,6	-2,1
<b>Σ</b>	<b>6,8</b>	<b>6,8</b>	<b>0</b>	<b>11,6</b>	<b>12,2</b>	<b>0,6</b>	<b>47,6</b>	<b>49</b>	<b>1,4</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>-2</b>

Отже, ще раз зазначимо: якщо в ЕГ зміни відбулися за рахунок зменшення низького та початкового рівнів та зростання найвищого та середнього рівнів, то в КГ протягом експерименту дещо знизилися низький та початковий рівні та несуттєво зросли як найвищий, так і середній рівні.

Таким чином, можемо показати динаміку змін в ЕГ та КГ, які відбулися протягом формувального експерименту (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Динаміка сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів  
музики, у %**

Рівні	ЕГ				Динаміка	КГ				Динаміка
	на початок експерименту		наприкінці експерименту			на початок експерименту		наприкінці експерименту		
	абс	%	абс	%		абс	%	абс	%	
Найвищий	5,0	8,9	9,0	18	+9,1	4,0	8,7	5,0	9,7	+1
Достатній	12,0	22,5	21,0	41,1	+18,6	11,0	22,4	12,0	24	+1,6
Початковий	20,0	39,6	11,0	20,4	-19,2	20,0	39,8	20,0	41	+1,2
Низький	15,0	29	11,0	20,5	-8,5	14,0	29,1	12,0	25,3	-3,8

Статистичне обчислення отриманих результатів за критерієм Пірсона подано в таблиці 3.13.

Результати статистичного обчислення даних для вибірки ЕГ і КГ наприкінці експерименту за формулою Пірсона показали, що всі значення  $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}} = 7,82$  при  $\alpha = 0,05$ , але разом з тим всі значення  $\chi^2_{\text{фактичне}} < \chi^2_{\text{критичне}} = 11,34$  при  $\alpha = 0,01$ , що засвідчує про статистично значущі зміни в ЕГ з імовірністю 95% для всіх показників (табл..3.13).

Таблиця 3.13

**Порівняння результатів ЕГ та КГ на кінець експерименту за критерієм Пірсона**

Показники	$\chi^2$ фактичне	$\chi^2$ критичне при $\alpha = 0,05$	$\chi^2$ критичне при $\alpha = 0,01$
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>			
міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв;	7,42	7,82	11,34
стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори;	7,90	7,82	11,34
наявність і глибина мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності	7,97	7,82	11,34
<b>Разом проявів</b>	22,60	7,82	11,34
<b>Ціннісно-рефлексивний критерій</b>			
обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція);	8,38	7,82	11,34

здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ; (зіставляти з власними особистісними цінностями; визначати вплив мистецтва на себе);	8,65	7,82	11,34
усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності.	8,80	7,82	11,34
<b>Разом проявів</b>	24,88	7,82	11,34
<b>Діяльнісно-операційний критерій</b>			
сформованість практичних умінь інтерпретувати смисли, закладені у твори;	8,79	7,82	11,34
ініціативність участі у заходах просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення);	7,98	7,82	11,34
наявність умінь оригінально образно презентувати просвітницький задум/проект публіці	7,88	7,82	11,34
<b>Разом проявів</b>	22,84	7,82	11,34
<b>Художньо-комунікативний критерій</b>			
володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією;	8,24	7,82	11,34
мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо;	7,27	7,82	11,34
здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку	7,87	7,82	11,34
<b>Разом проявів</b>	21,93	7,82	11,34

Далі коротко окреслимо деякі якісні зміни у проявах художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ та КГ. Як бачимо, в ЕГ зросли кількісні дані в найвищому рівні за *ціннісно-мотиваційним критерієм*, причому суттєво в тому що стосується емоційності реагування на твори музичні та інших мистецтв, мотивації до пізнання, а також – що важливо – мотивації до оволодіння вміннями мистецької просвітницької діяльності (підвищення кількості в найвищому рівні, за рахунок цього – незначне зниження в

достатньому рівні), і поряд із цим – істотне зниження кількісних даних у початковому на низькому рівнях.

Як уже обґрунтовувалось не раз, саме емоційність сприймання лежить в основі утворення особистісних цінностей

Натомість в КГ, які частково відчували вплив від тих дій, що відбувалися в ЕГ, оскільки не були повністю ізольовані від них, все ж позитивні зміни майже не відчутні. Пов'язуємо це з відсутністю системності впливів і відсутністю практичного залучення до мистецького просвітництва, яке в КГ і не передбачалось. Припускаємо, що так чи інакше деякі представники КГ могли спонтанно, ситуативно взяти участь у деяких мистецьких подіях у закладі.

Отже, можемо стверджувати, що в ЕГ позитивні зрушення як системні стали результатом залучення до мистецько-просвітницької діяльності, про що свідчать рефлексії учасників експерименту:

«Долучилась до проведення концертів. Виявляється, що це не так просто – почуватись вільно перед аудиторією не як виконавець, а як оповідач. Довелось попрацювати над собою. Але скільки ж я дізналась про музику, про живопис! Навіть якщо вивчати матеріал з лекцій, стільки не запам'ятаєш» (Олена Д.)

«У мене з'явилося розуміння, що саме я хочу робити після навчання. Можливо й буду займатися не тільки виконанням музики, а й організовувати такі програми» (Олег В.).

У такий спосіб, фіксуємо дієвий вплив залучення учасників експерименту до мистецького просвітництва на мотиційно-емоційний компонент художньо-ціннісної сфери.

Така ж тенденція змін у показниках спостерігається і в результатах за *ціннісно-рефлексивним критерієм*, що логічно було передбачити: адже особистісні художні цінності утворюються на підґрунті емоційності сприймання за обов'язковою участю рефлексивних умінь та дій.

Так само бачимо істотне зростання кількісних даних у найвищому і достатньому рівнях та суттєве зниження в низькому рівні. Особливо це

стосується вмотивованої обізнаності в музичному та особливо – інших мистецтвах (мистецькій ерудиції).

Дещо менший, але позитивний розрив у кількісних даних за показниками здатності визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ та усвідомлення важливості/неважливості мистецького просвітництва як складової професійної діяльності. Тобто позитивний вплив застосованої методики відчутний, хоча і відбувався цей процес не так стрімко. Це засвідчує необхідність зосередження уваги на формуванні рефлексивних умінь студентів-музикантів не лише до творів мистецтва, а й до власного реагування на них та щодо власних дій, що природно є значно складнішим.

Однак, звернімо увагу на те, що в КГ зміни дуже несуттєві і стосуються переважно показника обізнаності в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція); насправді ці дані відповідають академічній успішності студентів у різних напрямках фахової підготовки і не засвідчують її недостатній рівень. Проте суттєва різниця в динаміці з ЕГ демонструє нереалізовані резерви пізнання мистецтва, особливо інших, крім музики, видів.

Натомість кількісні дані, отримані за двома іншими показниками (здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ; (зіставляти з власними особистісними цінностями; визначати вплив мистецтва на себе); і особливо - усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності), показують майже відсутність позитивної динаміки.

Таким чином, вплив запропонованої методики на змістовність з збагачення когнітивно-рефлексивного компонента хоча і нерівномірний, але позитивно дієвий.

Така ж картина в динаміці змін в КГ зафіксована і в даних за *діяльнісно-операційним критерієм* (тобто в практико-діяльнісному компоненті), що також зумовлює висновок про нереалізовані резерви практичної діяльності у формуванні художньо-ціннісної сфери поза спеціально організованими впливами.

Але в ЕГ за цим критерієм, навпаки, фіксуємо відчутну різницю з початком експерименту. Передусім, це стосується як раз другого і третього показників, за якими майже не відбулося змін у КГ, що, знов таки, підтверджує результативність методики.

Стосовно *художньо-комунікативного критерію*, тобто впливу методики на змістовність комунікативного компонента художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики, теж фіксуємо відчутну позитивну динаміку в ЕГ в показниках володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією і здатністю вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку. Причому відзначаємо це не лише як результат спеціальних вправлянь, а саме як осмислені дії, до яких вдавалися учасники експерименту, відчуваючи в цьому потребу:

«Після першого виступу як конферансьє я зрозуміла: великі за обсягом заготовлені тексти не додають плюсів. Навпаки: важливо говорити коротко, аби тебе слухали, не примушуючи себе до цього і не відволікаючись від суті» (Галина С.)

Поряд із цим замірювання за показником мобільності змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію продемонстрували певні труднощі, на подолання яких має бути відведено більше часу, але необхідність цього також усвідомлювалась учасниками експерименту ЕГ.

«Мені було цікаво працювати над собою. Раніше, коли слухав лекції або якісь коментарі однокурсників, то не розумів, чому одних оповідачів цікаво слухати, а інших чомусь нудно. Тепер став більше розуміти чому. Але мені самому бути цікавим поки що складно» (Сергій М.)

У представників з КГ за цим критерієм позитивних змін майже не відбулось. Однак, ми зафіксували висловлені деякими з них думки стосовно результатів, демонстрованих їхніми колегами з ЕГ, а саме:

«Був на концерті класу ... . Сподобались всі виконавці. І дуже цікавою була розповідь Ольги Р. Не тільки інформація, а те як вона подавалась: недовго,

лаконічно і емоційно одночасно. Цікаво було слухати. Варто про таке подумати. Адже на семінарах буває така нудота, коли хтось бубонить...».

Отже, підсумуємо. Аналіз узагальнених результатів формувального експерименту дає підстави стверджувати, що в ЕГ провадження розробленої методики, що спрямовувалась на реалізацію педагогічних умов і розкриття ціннісного потенціалу мистецько-просвітницької діяльності, позначилося на позитивних змінах в усіх компонентах художньо ціннісної сфери майбутніх учителів музики, хоча і дещо нерівномірно, а саме:

- найсуттєвіші позитивні зрушення відбулися в мотиваційно-емоційному компоненті (за усіма показниками); а також в практично-діяльнісному компонентах, причому майже також рівномірно за усіма замірюваннями;

- в когнітивно-рефлексивному компоненті дещо повільніше відбувалось формування уміння самовизначення цінностей, і частково - усвідомлення мистецького просвітництва як складової професії, що засвідчує потребу посилити увагу до формування саморефлексивної здатності студентів-музикантів;

- в комунікативному компоненті деякі труднощі становили ситуації під час сценічних мистецько-просвітницьких дій, коли треба було реагувати на зміни в настроях аудиторії, що потребує і розвиненого самоконтролю, і досвіду вербального спілкування зі значною за складом публіки.

### Висновки з третього розділу

У розділі розкрито діагностувальну процедуру для з'ясування стану художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики, описано формувальний експеримент та показано динаміку результатів з упровадження методики.

Критеріями сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики визначено:

- ціннісно-мотиваційний (показники: *міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв*, (твори яких мистецтв, жанрів і стилів є в пріоритеті); фіксуємо це, передусім, через зміст вербального аналізу-інтерпретації (усного або письмового); спостереження за тим, твори яких жанрів викликають емоції переживання певного змісту тощо; *стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори*, що доцільно фіксувати за допомогою опитування; *наявність і глибину мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності*; що так само доцільно фіксувати за допомогою опитування);

- ціннісно-рефлексивний (показники: *обізнаність в музичному та інших мистецтвах* (мистецька ерудиція); *здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ*; (зіставляти з власними особистісними цінностями; *визначати вплив мистецтва на себе*); *усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності*);

- діяльнісно-операційний (показники: *сформованість практичних умінь інтерпретувати* смисли, закладені у твори; *ініціативність участі у заходах просвітницького спрямування під час дозвілля* (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення); *наявність умінь оригінально образно презентувати* просвітницький задум/проект публіці);

- художньо-комунікативний (показники: *володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією*; *мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі*



відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо; здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку)

Спрогнозовано рівні сформованості художніх цінностей майбутніх учителів музики: найвищий (творчо-ініціативний); достатній (ситуативно-творчий), початковий (репродуктивний), низький (індиферентний з ознаками спротиву діяльності).

Методи діагностування: опитування (анкетування), аналіз самооцінок, вербальних інтерпретацій, педагогічне спостереження, експертні оцінки, аналіз творчих завдань, відеозаписи мистецьких подій тощо.

Серед ефективних методів формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики шляхом залучення їх до мистецько-просвітницької діяльності відзначимо: мотивувальний (до розширення позапрограмних знань з музичного мистецтва та з інших мистецтв; до самопізнання); творчих провокацій, пошуковий, проєктувальний, тренінгів, інтерактивно-тренувальні, художньої драматургії, взаємооцінювання, спонукання до самоспостереження тощо.

Серед ефективних форм - творчі завдання, міні-конкурси, публічні презентації, підготовка анотацій до сценічних виступів, конференс, добір ілюстративного матеріалу, прес-конференції, «листи-побажання» тощо.

За результатами контрольного замірювання виявлено позитивну динаміку в стані сформованості всіх компонентів художньо-ціннісної сфери учасників ЕГ і малопомітну та ситуативну – КГ, що підтверджено статистичними обчисленнями за критерієм Пірсона.

Таким чином, у розділі розв'язано п'яте завдання дисертації. Матеріали розділу відображено в публікаціях дисертанта:

**Чень Лян.** Музично-сценічне мистецтво Китаю та України в учнівському просвітницькому проєкті: на перетині протилежностей. Мистецтво та освіта. 2022. №3(105). С. 21-25 [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3\(105\)-21-25](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3(105)-21-25)

**Чень Лян.** Парадокси західних уявлень про Китай: до просвітництва в українській школі. Мистецтво та освіта. 2023. № 2. С.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дисертація пропонує новий підхід до вирішення актуальної проблеми формування художніх цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній апробації педагогічних умов та методики формування зазначеної якості. Отримані результати підтвердили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і дали підстави для *висновків*.

1. На підставі аналізу теоретичних джерел уточнено сутність феномену художніх цінностей майбутніх учителів музики, що тлумачиться як інтегральний і динамічний, особистісно та професійно значимий феномен, рухома система пріоритетності привласнених особистістю художніх об'єктів у своєму внутрішньому світі, що утворюється через психологічні механізми емоційного проживання творів мистецтва, їхньої рефлексії та рефлексії особистого ставлення до них, базуючись на міжособистісній і художній комунікації.

Розкрито механізми формування художніх цінностей майбутніх учителів: взаємокомпенсаторне пізнання різних видів мистецтва у зв'язках з музикою, поглиблення художньої емпатії і рефлексії, зокрема саморефлексії як спонукально-пізнавального чинника та регулятора ціннісного самовдосконалення в усіх напрямках професійної підготовки (виконавстві, музикознавчій та методичній підготовці); інтегрування форм художньо-естетичної свідомості (художній інтерес, художній смак, художню оцінку); мотивування до розширення кола творів у різних видах мистецької діяльності; спонукання до практико-дієвого застосування сформованих особистісних цінностей у професійній діяльності та в особистому житті; залучення до художньої та міжособистісної комунікації; розвиток уміння орієнтуватися в динамічному інформаційному полі; націленість на декодування життєвих / духовних цінностей, що закладені у творах мистецтва.

2. На підставі уточненого визначення художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики конкретизовано змістово-компонентну структуру феномену, який складають компоненти: мотиваційно-емоційний, когнітивно-рефлексивний (як художньо-познавальний), практико-діяльнісний, комунікативний.

3. Уточнено сутність мистецько-просвітницької діяльності як діяльнісно-змістового складника фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що неминуче націлений на усвідомлене і переконане поширення привласнених художніх цінностей для інших людей на підґрунті розвиненого прагнення таких дій; при цьому спирається та акумулює практико орієнтований зміст в опануванні всіх фахових дисциплін музичної підготовки (теоретичний, виконавський, методико-педагогічний) та загально художній досвід особистості на основі вмотивовано задіяної художньої комунікації; одночасно здійснюється у двох векторах – спрямованого впливу на художні цінності інших та збагачення власних художніх цінностей.

Виявлено ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики, який містить складники, поза якими вона принципово унеможлиблюється і полягає в тому, що така діяльність: мотивує майбутнього вчителя музики до освоєння нових знань про мистецтво і розширення ерудиції; вимагає цілісного занурення в мистецтво та емоційного переживання нового знання, що слугує першим кроком до рефлексії і є основою художньої емпатії; невід’ємна від практичного освоєння способів донесення власних знань, переконань, уподобань тощо до інших; а отже вимагає оволодіння комунікативними прийомами, необхідними для донесення власної ціннісної позиції до інших і самоствердження в цій позиції; занурює майбутнього вчителя музики в різні ролі мистецькій комунікації – музиканта-виконавця, лектора, шукача інформації і сценариста, режисера, сценографа, адміністратора і менеджера, глядача-слухача, експерта, критика тощо; базована на критичному мисленні щодо інформації, яка надходить з інформаційного простору, уміннях її системного опрацювання, застосування новітніх

технологій у пошуку мистецької інформації та її презентуванні для емоційного впливу на інших; потребує самоствердження майбутнього вчителя музики як фахівця, який відчуває затребуваність своєї діяльності для інших.

4. Розроблено методичні засади формування художніх цінностей майбутніх учителів музики із залученням їх до мистецько-просвітницької діяльності в єдності педагогічних умов та методики.

Як результативні педагогічні умови обґрунтовано:

- забезпечення такого залучення студента-музиканта до оволодіння професією педагога, яке охоплює виконавську, музикознавчу і методичну підготовку у взаємозв'язку та спрямовано на *передачу* набутого досвіду і оволодіння для цього відповідними музикантськими і художньо-комунікативними вміннями;

- забезпечення в змісті та безпосередній організації фахової підготовки майбутнього вчителя музики обов'язкового *поліхудожнього розвитку*, який гарантує *загально мистецький чинник* підготовки музиканта, спрямовується на самовдосконалення суб'єктів у поліхудожньому напрямі і на використання поліхудожнього досвіду в просвітництві;

- забезпечення суб'єктності майбутніх учителів музики у створенні мистецько-просвітницького середовища на основі вмотивованого оволодіння вміннями художньої комунікації

Провідними педагогічними принципами формування художніх цінностей майбутніх учителів музики визначено: ставлення до просвітництва як до професійної та особистісної цінності; організації інтегративності художнього пізнання; культуровідповідності (діалог культур з пріоритетом національної); визнання індивідуальності суб'єктів та свободи вибору; мобільності в інформаційному суспільстві.

Методика формування особистісних художніх цінностей майбутніх учителів музики подана в єдності методів і форм, які спрямовані на реалізацію педагогічних умов, базовані на ідеї художньої комунікації, спираються на

ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності, прицільно діють на кожен компонент структури художньо-ціннісної сфери.

Мистецько-просвітницька діяльність у контексті методики розглядається як педагогічний механізм і засіб формування художніх цінностей майбутніх учителів музики. Основним різновидам мистецько-просвітницької діяльності обрано лекторську (в широкому розумінні).

Етапами застосування форм і методів визначено підготовчий (мотивувально-ознайомлювальний), операціонально-упроваджувальний, самооцінювально-рефлексивний, коригувально-перспективний.

5. Обґрунтовано процедуру діагностування стану сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики, зокрема критерії та відповідні показники, а саме:

- ціннісно-мотиваційний критерій (показники: міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв (твори яких мистецтв, жанрів і стилів є в пріоритеті); стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори; наявність і глибина мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності);
- ціннісно-рефлексивний критерій (показники: обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція); здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ); усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної діяльності);
- діяльнісно-операційний критерій (показники: сформованість практичних умінь інтерпретувати смисли, закладені у твори; ініціативність участі в заходах просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення); наявність умінь оригінально образно презентувати просвітницький задум/проект публіці);
- художньо-комунікативний критерій (показники: володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією; мобільність змінювати завчасно запланований перебіг

просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо; здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку).

Спрогнозовано рівні сформованості художніх цінностей майбутніх учителів музики: найвищий (творчо-ініціативний); достатній (ситуативно-творчий), початковий (репродуктивний), низький (індиферентний з ознаками спротиву діяльності).

Серед ефективних методів формування художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики шляхом залучення їх до мистецько-просвітницької діяльності відзначимо: мотивувальний (до розширення позапрограмних знань з музичного мистецтва та з інших мистецтв; до самопізнання); творчих провокацій, пошуковий, проєктувальний, тренінгів, художньої драматургії, взаємооцінювання, спонукання до самоспостереження тощо.

Серед ефективних форм – творчі завдання, міні-конкурси, публічні презентації, інтерактивно-тренувальні вправляння, підготовка анотацій до сценічних виступів, конференс, добір ілюстративного матеріалу, прес-конференції, «листи-побажання» тощо.

Апробація розроблених методичних засад зафіксувала істотну позитивну динаміку у сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики в ЕГ у порівнянні з КГ. В ЕГ кількість респондентів з найвищим (творчо-ініціативним) рівнем зросла на 8,1 %, з достатнім (ситуативно-творчим) на 10,4% за рахунок зниження кількісних показників у початковому (репродуктивному) – на 9 % і низькому (індиферентний з ознаками спротиву діяльності) – 9,5 %.

У КГ динаміка також зафіксована позитивна, проте малопомітна та ситуативна: у найвищому (творчо-ініціативному) рівні +1,2%, достатньому (ситуативно-творчому) +1,4%, початковому (репродуктивному) -1,2%, низькому (індиферентному з ознаками спротиву діяльності) -1,4%.

Достовірність результатів підтверджена за допомогою критерію Пірсона ( $\chi^2$ ).

Дисертація не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним вважаємо розроблення методичних засад формування готовності майбутніх учителів музики до мистецько-просвітницької діяльності, теоретичних і практичних аспектів художньої комунікації суб'єктів освітнього процесу в різних його складових як основи такої діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аалтонен, Г. Історія архітектури. Харків : Фактор, 2012. 256 с.
2. Абульханова-Славська К. А. Категорія суб'єкта в сучасній психології. *Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань (20-22 грудня 1994 р.)*. У 2-х томах. Т. 1. К., 1994. С. 4-10.
3. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства / Публикация и примечания Л.Л.Бочкарёва. *Художественное творчество* : сб. науч. трудов. Л.: Наука, 1982. С. 236–242.
4. Андрощук Л.М. Танцювальна імпровізація як засіб розвитку творчої особистості майбутнього вчителя хореографії. *Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти : здобутки, проблеми та перспективи* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м Умань, 8 жовтня 2013 р.). Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013.- С. 5-9.
5. Андрущенко В. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти. *Вища освіта України*. 2015. № 3. С. 5-13.
6. Аристова, Л. С. Методика музичного навчання та виховання : навч.-метод. посібник. Миколаїв : Іліон, 2018. 404 с.
7. Арчажникова Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / АПН СССР. НИИ общ. педагогики. Москва, 1986. 6 с.
8. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении образовании. Изд. «Музыка» М., 1973. 143 с.
9. Ахновська І.О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка організація управління*. 2018. 4 (32). С. 26-34.
10. Бабенко Ю.А. Теоретичні аспекти дослідження цінностей. *Вісник НАКККиМ*, 2013. № 3. С. 88-93.
11. Бао Лань. Культурно-просветительская деятельность в СМИ Китая. СПб, 2016. 121 с.



12. Барахтян М. М. Формування у студентів професійних артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Київ, 1993. 20 с.
13. Бернадська Д. П. Феномен синтезу мистецтв в сучасній українській сценічній хореографії : дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. К., 2005. 177 с.
14. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
15. Бех І.Д. Особистість у фокусі двох парадигм. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 рік / [За ред. І.Д. Бе́ха, Р.В. Малиношевського]. Вип.7. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 6– 12.
16. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XXI век.. 1991. 413 с.
17. Биттер М. В., Симбирцева Н. А. Культурно-просветительская деятельность (к вопросу о содержании понятия). *Человек в мире культуры*. 2017. №2/3 (21). С.226 – 230.
18. Білецький П. О. Мова образотворчих мистецтв. К.: Рад. школа, 1973. 128 с
19. Благова Т. О. Розвиток хореографічної освіти в Україні (XX– початок XXI ст.) : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2021. 595 с.
20. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2013. 20 с.
21. Бодрова Т. О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти . *Innovative processes in education: Collective monograph*. АМЕЕТ Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. P. 26–39.
22. Бузова О.Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. ... канд. пед. наук. :

- 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання; К., Нац.пед.ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2004. 19 с.
23. Ваганова А. Я. Основы классического танца. Лань, 2000. 192 с.
24. Ван Яюєці. Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання /М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 21 с.
25. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю. К. : Мистецтво, 1971. 563 с.
26. Васильковська, К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. 19 с.
27. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. К. : Музична Україна, 1990. 150 с.
28. Гамолін П. Поліхудожній підхід у підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 23, том 1, 2019. С. 121 – 125.
29. Гегель Г. В. Ф. Эстетика: В 4 т. Искусство, 1968.Т. 1. 330 с.
30. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / общ. ред. и вступ. ст. А.Д. Логвиненко. Прогресс, 1988. 464 с.
31. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності*. Збірник наукових праць. Полтава, 2011. С.97-101.
32. Горбенко, О. Б. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Музичне мистецтво в контексті художньої культури» [Електронний ресурс]. Url: [https://www.cuspu.edu.ua/images/art/doc/1/Музичне\\_мистецтво\\_в\\_контексті\\_художньої\\_культури.pdf](https://www.cuspu.edu.ua/images/art/doc/1/Музичне_мистецтво_в_контексті_художньої_культури.pdf).

33. Горбенко С.С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX–початок XXI ст.): монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 406 с.
34. Грищенко Ю.В. Розвиток професійної вокальної освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст..) Автореф.... канд. пед.наук, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2011. 23 с.
35. Грищенко Ю.В. Музично-педагогічна діяльність видатних українських композиторів: історичний аспект. *Зелена Буковина*. 2014. Том 5 № 9. С. 87-91.
36. Гуральник Н.П. Історія музичної освіти України [Електронний ресурс] : [курс лекцій для студ. муз. спец. вищ. навч. закл. мистецького спрямування] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 30 с. Url: <https://www.twirpx.com/file/2762825/>
37. Гуревич П. С. Философия культуры : пособ. для студ. гуманитарных вузов. «Гардарики», 1994. 317 с.
38. Давыдов В.В., Зинченко В.П., Талызина Н.Ф. Проблема деятельности в работах А.Н.Леонтьева. *Вопросы психологии*.1982, № 4. С. 61 – 66.
39. Дікун І.А. Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики. Автореф. ...канд..пед.наук. 13.00.02-теорія та методика музичного навчання. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – 20 с.
40. Дорош Т. Л. Організація та проведення культурно-мистецьких заходів зі студентами мистецького профілю : навч.-метод. посіб. Харків : ФОП Панов А. М., 2018. Ч. 2. 107 с. : ноти
41. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Л. Ю. Кучерюк; За заг. ред. Л. Т. Левчук. К.: Вища шк., 2006. 431 с.
42. Єлісовенко Ю. П. Ораторське мистецтво: постановка голосу й мовлення : навч.посіб. К.: Атіка, 2008. 204 с.

43. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності. К., 2014. 178 с.
44. Журба К.О. Смишлужиттєві цінності школярів основної і старшої школи: теоретико-методичний аспект: монографія. Дніпро: Середняк Т.К. 2018. 304 с.
45. Захарчук Н. В. Історико-побутовий танець: метод. рек. для студ. спеціальності «Хореографія». Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 48 с.
46. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості. *Мистецтво у розвитку особистості* : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Нічкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 14 – 36.
47. Зязюн І.А. Універсальність та інтегративність культури в освітньому просторі інформаційного суспільства. *Ставропігійські філософські студії. ULTIMA RATIO* : присвячується 555–річчю першої писемної згадки про Львівське Братство та його школи; Ун–т «Львівський Ставропігійон». Ін–т мистецтв нац. пед. ун–ту імені Михайла Драгоманова. Львів, 2009. С. 230–244.  
<https://lib.iitta.gov.ua/3357/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD3.pdf>
48. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А.Сластенина. *Сибирский педагогический журнал*. 2005. С.193– 208.
49. Каган М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Искусство, 1972. 440 с.
50. Каган М.С. Философская теория ценности. «Петрополис». 1997. 205 с.
51. Кант И. Критика способности суждения. Искусство, 1994. 367 с.
52. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2009. 43 с.

53. Комаровська О. А. Мистецька подієвість освітнього середовища в контексті художніх цінностей особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2020. Вип. 24. Кн.1. С.252-270.
54. Комаровська О. А. Художньо-інтонаційний простір життя як джерело цінностей підростаючої особистості. *Topical issues of education: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 260–280.
55. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія. Івано-Франківськ, НАІР, 2014. 412 с.
56. Комаровська О. А. Ціннісний контекст мистецької освіти. *Topical issues of pedagogy: Collective monograph*. Edizioni Magi, Roma, Italia, 2019. P.131–155.
57. Коробецька, С. Ю. Елементи міждисциплінарної інтеграції в сучасній мистецькій освіті. *Сучасна музика в сучасному світі : зб. наукових праць*. Вип. 4. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 117–120.
58. Косаківська Л. П., Чепалов О.І. Танцювальний фольклор і становлення українського національного хореографічного мистецтва. *Культура України. Мистецтвознавство*. Х., 2001. Вип. 8. С. 47-57.
59. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /за ред. Л. М. Проколієнко. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.
60. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Педагогіка і психологія : Вісник Академії пед. наук України* . 2008 . N2 . С. 5–14.
61. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. К.: Грамота, 2007. 576 с.
62. Крусь О.П. Національне виховання майбутніх учителів музики засобами народнопісенної творчості. Автореф. дис.. канд..пед.наук 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ, Інститут проблем виховання НАПН України. 2020. 26 с.
63. Кузнецова О. Основні підходи до здійснення музично-просвітницької діяльності майбутніми вчителями музичного мистецтва. *Професіоналізм*

- педагога: теоретичні й методичні аспекти.* Вип. 8. Слов'янськ, 2018. С. 93–101.
64. Курінна Г. В. Деякі особливості проблематики драматургії сучасної циркової вистави. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв.* 2007. № 10. С.50-56.
65. Крымский С. Б. Философия как путь человечности и надежды. К.: Курс, 2000. 308 с.
66. Лавріненко О.А. Історія педагогічної майстерності: навч. посібн. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів. К.: Богданова А.М., 2009. 328 с.
67. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Политиздат, 1975. 304 с.
68. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности. Психология личности в трудах отечественных психологов.СПб.: Питер, 2000, с. 372-377
69. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999. 486 с.
70. Лисенко О. М. Значення духовних цінностей в розвитку особистісного потенціалу педагога. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2018. 5(86). С. 103-112.
71. Лисенко Я. О. Музичне просвітництво як різновид культуротворчої та виховної діяльності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2016. Вип. 4. С. 93-101.
72. Лисенко Я. О. Ціннісні орієнтації як показник якості життя студентів Академії музики. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.* Серія : Педагогіка і психологія. 2016. № 2. С. 83–87. Url: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer\\_2016\\_2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2016_2_15).
73. Лі Мін. Особливості голосоутворення в китайській оперній традиції. *Культура України.* Випуск 53. 2016. С.127-135.
74. Лупак Н. М. Художня комунікація в площині мистецької освіти: теорія, практика, інновації. *Мистецтво та освіта:* 2019. Вип. 1(91). С. 7–11.

75. Лупак Н.М. Літературно-музичне буття образу Мазепи: монографія. Тернопіль: Карт-бланш. 2007, 200 с.
76. Лю Бинцян. Музыкально-исторические параллели развития искусства Китая и Европы : монография по истории музыкальной культуры для музыкальных академий / университетов и вузов искусства. Одесса : Астропринт, 2014. 440 с.
77. Лю Цяньцян. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю. Автореф..... кандидата педагогічних наук. спеціальність 13.00.02-теорія та методика музичного навчання. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2010. 22 с.
78. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики /Пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. Научн.ред. Н.Н.Акулиной. СРБ: Евразия, 1999. 432 с.
79. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: Друкарня Мадрид, 2015.178 с.
80. Матяж С.В., Березянська А.О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія Соціологія. 2013. Т.225. Вип. 213. С.27-30.
81. Мельник О. П. Специфіка музично-просвітницької діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – 2013. – Вип. 15. – С. 101-107. Url: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_014\\_2013\\_15\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2013_15_21)
82. Микуланинець Л. М. Становлення та розвиток професійного музичного мистецтва Закарпаття другої половини ХХ століття: етнокультурні аспекти. Автореф. дис..... канд.мистецтвознавства. 26.00.01- теорія та історія культури./ Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2011. 20 с.
83. Мистецька освіта. *Нова Українська школа: Основи стандарту освіти* / [Гайдамака О.В., Комаровська О.А. та ін.; за заг.ред. М.Товкач]. – Версія

- 1.0. Львів, 2016. С.58–62.
84. Михайличенко О. В. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: історичні нариси. Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія-1», 2005. 102 с.
85. Мітлицька В. Музично-просвітницька діяльність імператорського Російського музичного товариства в Маріуполі (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 48 –53.
86. Модельний закон про просвітницьку діяльність. Прийнятий на ХХ пленарному засіданні Міжпарламентської Асамблеї держав-учасниць СНД (Постанова № 20-15 від 7 грудня 2002 року) – [Електронний ресурс] [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997\\_a09#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_a09#Text) (Документ 997\_a09) –
87. Молчанова-Долінко В. Технологія формування поліхудожньої компетентності під час навчання майбутніх вчителів музики. *Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Випуск LXXVI. Том 2. 2017. С. 95–99. Url: [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_76/part\\_2/21.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_76/part_2/21.pdf)
88. Морозова С. П. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л. Яворский. *Музыкальное воспитание в школе*. Вып.12: Сборник статей. Сост. О.Апраксина. Музыка, 1976. С. 69-91.
89. Нарядько Г. Я. Особистість як цінність в українській філософській думці. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2015. Вип.44. С. 76-85.
90. Новикова, Н. В. Мистецький проект: від А до Я. *Мистецтво та освіта*. 2017. № 4. С. 40–44.
91. Олексюк О., Ткач М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. Посібник /О. Олексюк, М. Ткач. К.: Знання України, 2004. 264 с.
92. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.



93. Пан На. Культурно-просветительская функция вокальной репертуарной политики в профессиональной подготовке будущего учителя музыки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2011. Вип. 11. С.148-151.
94. Паньків Л. І. Діалоговий підхід у мистецькій освіті. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 17 (218). Ч.ІІ. 2011. С. 121 – 124.
95. Паньків Л.І. Теоретико-методичні засади формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності. Автореф. дис. ... докт.пед.наук. 13.00.07 –Терія і методика виховання. Київ. 2021. 42 с.
96. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. 656 с.
97. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ;за ред. І. А. Зязюна. Вид. 3-тє, допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
98. Пістунова Т. В., Постой Г. Г Виконавська діяльність в практичній підготовці студентів-інструменталістів. *Молодий вчений*. № 11 (51), листопад, 2017. С. 622-625.
99. Побережна Л.Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя студентів. URL: [http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/20\\_Poberegna.pdf](http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/20_Poberegna.pdf).
100. Полубоярина І.І., Присталов І.К. Особливості організації концертно-просвітницької роботи студентів-музикантів. *Innovative Solutions in Modern Science* № 1 (1), 2016. Р.1-10. <https://core.ac.uk/download/pdf/145611786.pdf>
101. Полякова І.О. Формування навичок музично-вербального спілкування в процесі підготовки студентів музичних факультетів до музично-просвітницької діяльності. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. №2. Ніжин. 2004. С.80 -84.
102. Попович М. *Раціональність і виміри людського буття*. К. : Сфера, 1997. 282 с.

103. Потапчук Т. В. Цінність особистості: змістова сутність поняття. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 136. С. 200-206.
104. Просіна О.В. Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика проф..освіти/Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 20 с.
105. Равкин З.И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований *Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования*. М., 1994. С. 3- 10.
106. Рашидов С. Ціннісна свідомість сучасного студентства та її трансформація *Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2013. № 2 (11). С. 133–137.
107. Реброва О. Є. Методи стимулювання образотворчих та психічних процесів у майбутній виконавській діяльності вчителів музики та хореографії . *Наука і освіта*, 2017. Випуск 4. С. 39 – 45.
108. Реброва, О. Є. Художньо-ментальна проблематика підготовки майбутніх учителів музики в дослідженнях молодих учених Китаю. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 4(14). 2012. С. 73–81.
109. Рейзекінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах. Автореф. ... доктора пед..наук. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. 2008. 25 с.
110. Роговик Л.С. Рівні спілкування в тілесному просторі особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип.9. С. 365-374.
111. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. Прогресс, 1994. 480 с.
112. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації : колективна монографія /

- Мартиненко О. В. та ін. ; за ред. А. І. Омельченко. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. – 361 с.
113. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии СПб. : 2009. 713 с
114. Рудницька О. П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа*. 2001. № 5. С. 40–43.
115. Рудницька, О. П. Культуровідповідність мистецької освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. С. 108–134.
116. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 248 с.
117. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. 360 с.
118. Ручимская С. В. Феномен просветительства в профессиональной подготовке педагога-музыканта 13.00.08-теория и методика профессионального образования Автореф. дисс. канд. пед. наук./ М. 2010. 24 с.
119. Ручка А. О. Цінності та ціннісна зміна у сучасному суспільстві. Культурологічна думка. Щорічник наукових праць К.: Інститут культурології Національної академії мистецтв України, 2013. №6. С. 172 – 179.
120. Савельева Н. Л. Музыкальное просветительство в деятельности концертно-филармонических организаций: теория, история, практика. Автореф. Дисс. .. кандидат искусствоведения 17.00.09 - Теория и история искусства. Саратов, 2013. 28 с.
121. Семенова Р.О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості*: монографія. Київ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 23–51.

122. Сирота З. М. Інноваційна підготовка майбутнього вчителя музики у процесі взаємодії різних видів художньої діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007 – Вип.20. – С.62– 69.
123. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуального освітнього середовища. Назва з екрану: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/10.htm>
124. Сотська, Г. І. Словник мистецьких термінів : навч-довід. вид. / Г. Сотська, Т. Шмельова. Херсон : Стар, 2016. Вид. 3-тє, доп. 52 с.
125. Станіславська К. І. Мистецько-видовищні форми сучасної культури : монографія. К. : НАКККіМ, 2016. 352 с.
126. Стасевська О. А. Система цінностей як основа буття сучасного українського суспільства. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2014№ 1 (20). С. 62–76.
127. Столович Л. Н. И.Кант и проблема ценности. *Кантовский сборник*, Изд-во Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта. 2009. № 2. С.1-11.
128. Сторчай О. В. Мистецька освіта в Київському університеті (1834 – 1924): Монографія. К.: Щек. 2009. 335 с.
129. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.
130. Ся Гаоян. Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.
131. Табачковський В. У пошуках невтраченого часу: (Нариси про творчу спадщину українських філософів-шістдесятників).К. : Вид. ПАРАПАН, 2002. 300 с.
132. Татенко В.А. Проблемы субъекта в современной психологии (украинская школа). *Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна* / Под

- ред. К.А. Абульхановой, С.В. Тихомировой. Изд-во "Институт психологии РАН", 2011. С. 371-387.
133. Терешенко Н. В. Естетичне виховання старшокласників засобами бальної хореографії. Автореф....канд.пед.наук. 13.00.07-теорія і методика виховання. К.: Інститут проблем виховання НАПН України. 2019. 23 с.
134. Туровська Н. А. Концертно-філармонічна діяльність в контексті музичного просвітництва студентів. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. Випуск 7, 2018. С. 70 – 74.
135. Уланова С. І. Музичне просвітництво ХІХ століття : Австрія і Німеччина: монографія. К. : ДАКККіМ, 2002. 252 с.
136. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник / І.А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передм. і післямова О.М. Отич. Бердянськ: БДПУ, 2013. 340 с.
137. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *К.Д.Ушинський. Вибрані педагогічні твори: у 2 т.* К.: Рад.шк., 1983. Т.1. С. 192-471.
138. Ушинський К. Д. Про народність у громадському виховання / *К.Д.Ушинський. Вибрані педагогічні твори*. Київ : Рад. шк., 1983. С. 43-103.
139. Фань Чженьсюань Витоки музичного просвітництва як напрям професійної діяльності педагога-музиканта в Україні та Китаї. *Наукові записки кафедри педагогіки* . Випуск 44, 2019. С.330-344.
140. Фань Чженьсюань. Основні тенденції розвитку музичної освіти Китаю у ХХ ст.: поєднання традицій та інновацій. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2017. Вип. 48. С. 121-134.
141. Фань Чженьсюань. Підготовка вчителів музики в умовах державної стратегії КНР «Один пояс, один шлях». Дис. ...доктора філософії. 011 освітні, педагогічні науки. 01 освіта/педагогіка. Харків. 2022. 220 с.
142. Федоришин В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.: : автореф. дис... д-ра пед. наук;

- 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання / К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. 46 с.
143. Філософський енциклопедичний словник. / Гол ред. В. І. Шинкарук. К.: Абрис, 2002. 742 с.
144. Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках та в позаурочний час : Монографія / Комаровська О.А., Миропольська, Ничкало С.А., Денисюк І. С., Руденко І. В.; за ред. О.А.Комаровської. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 192 с.
145. Франкл В. Человек в поисках смысла. Перевод с англ. и нем. Вступ ст.. Д.А.Леонтьева. Прогресс, 1990. 367 с.
146. Хомич Л. Аксиологічні основи формування вчителя для майбутнього. *Освіта для майбутнього в світлі викликів XXI століття.* (Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku) Red/ Ryszard Gerlach. Bydgoszcz 2017. С. 366-378.
147. Хуан Ханьцзе. Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова]. Київ, 2019. 20 с.
148. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Композитор. 2008. 368 с.
149. Цзен Тао. Образ Китаю в європейському музичному мистецтві: жанрово-стильові аспекти. Дис....канд.мистецтвознавства. 17.00.03-Музичне мистецтво. Львів, 2016. 250 с.
150. Цзян Лібінь До проблеми музичного навчання і виховання у Китаї. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* № 10 (269), Ч. I, 2013. С.128 –133.
151. Цяо Чжи. Формування етномистецької компетентності учнівської молоді в музичному навчанні. Автореф.... канд. пед.наук. 13.00.07- теорія і методика виховання. Київ, 2019. 18 с.
152. Чень Лян. До сутності художньо ціннісної сфери педагога мистецтва. *Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа*

- соціокультурного зростання дітей та молоді : матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції (м. Біла Церква, 29 травня 2020 р.) / за ред. Л. В. Канішевської, К. В. Плівачук. Біла Церква : КНЗ КОР «КОПОПК», 2020. 184 с. С. 148-150.
153. Чень Лян, Комаровська О. А. Содержание и особенности просветительской деятельности учителя музыки. *Материалы международной научно-практической конференции «X-е Боранбаевские чтения: особенности развития непрерывной системы художественного образования в условиях дистанционного обучения, в честь празднования 30 – летия Независимости РК и 180-летия Ибрая Алтынсарина»* (Нур-Султан, 12 февраля 2021 года) Нур-Султан «Мастер По» ЖШС, 2021. 351 с. С.5-11.
154. Чень Лян. Музично-сценічне мистецтво Китаю та України в учнівському просвітницькому проєкті: на перетині протилежностей. *Мистецтво та освіта*. 2022. №3(105). С. 21-25.
155. Чень Лян. Парадокси західних уявлень про Китай: до просвітництва в українській школі. *Мистецтво та освіта*. 2023. № 2. С.
156. Чень Лян. Художньо-ціннісна сфера учителів музики в контексті фахової підготовки. *Молодь і ринок*. №3-4 (182-183), 2020. С. 151 – 156.
157. Чень Лян. Ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2021. Вип. 23. 272 с. С.70-78
158. Чепалов О. І. Хореологія як наукова дисципліна (Пролегомени). *Культура і сучасність: Альманах*. Київ, 2004. С. 80–87.
159. Черкасов В.Ф. Музично-просвітницька діяльність Б. Асаф'єва, В.Шацької, Б.Яворського. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 121 (1)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. С.122-126.
160. Чжэн Юй. Развитие представлений о китайской культуре в образах Тао Хоа в постановках балета «Красный мак» в советский период. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017. № 12 (66).

Часть 2, декабрь. С.25-30.

161. Чжоу Тінтін. Європейські та американські уявлення про китайську культуру, втілені в музичних творах: нотатки до уроків мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2022. № 4. С. 6-11.
162. Чижакова Г. И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии. Дисс....доктора педагогических наук. 13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования. М., 1999, 330 с.
163. Шалапа С. В. Нова стилістика в мистецтві хореографії: початок ХХ століття. *Культура і сучасність*. 2017. № 1. С.163 –168.
164. Шариков Д. І. Стилістичні різновиди народного танцю в світі. *Вісник Львівського університету. Серія Мист-во*. 2014. Вип. 14. С. 110–119.
165. Шариков Д. І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії. Генезис і класифікація сучасної хореографії – напрями, стилі, види. Словник: монографія. К. : Кафедра театрального мистецтва. Київський міжнародний університет, 2010. 208 с.
166. Шевченко Г.П. Одухотворений образ Людини Культури ХХІ століття: процес його виховання у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 5. С. 213-225.
167. Шпенглер О. Закат Европы. М. : Мысль, 1993. Т.1. 663 с.
168. Щербаков В. В. Мистецтво балету у постмодерністському дискурсі. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2013. Вип. 31. С. 320-327.
169. Щербініна О. М. Професійна діяльність музиканта-педагога: сучасні вимоги та критерії оцінювання. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 1. С.85 – 89.
170. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури: підручник. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 288 с.
171. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія. Київ, 2009. 338 с.



### Джерела англійською та китайською мовами

172. A Collectson of 110 Chinese Folk Tunes for the Piano. 2005. 304 p. (англ. Та кит.)
173. Arts education in Ukraine: building creative capacities for the 21th century : Analytical Report. Scientific publication in Ukrainian, Russian and English languages / L. M. Masol, O. V. Bazeliuk, O. A. Komarovska, V. G. Muromets, V. V. Ragozina ; under the scientific editorship of L. M. Masol. K. : Aura Books, 2012. 240 pgs., il.
174. Chen Liang. Methodological Fundamentals for Forming Art Values of Students-Musicians in Arts and Educational Activities. *Intellectual Archive* Vol. 10, No. 4, October-December 2021 P. 211- 219. DOI: 10.32370/IA\_2021\_12\_24.
175. Holinska T., Komarovska O., Melnyk O., Pet'ko L., Shpitsa R., Sova O., Strohal T. (2019). Cloud Technologies in Art Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education (JEI)*. USA. Vol. 22, Issue: 5, 1–6.
176. Linda Wai Ling Young, Inscrutability Revisited, In J. J. Gumperez (ed.), *Language and social Identity*, 1982, Cambridge University Press.
177. Maslow A. *Motivation and Personality*. —. New York : Harper and Row, 1970. 395 p.
178. Omelchenco Anetta, Grigoryeva Victoria, Sokolova Olga, Vientseva Nadezhda. Metodological Principles of Poly-Artistic Education of a Person in the Integratet Education System. *Journal of History Culture and Art Research*, ISSN: 2147-0626. Werb of science Vol.8, No 1, March 2019, DOI: 10.7596/taksad.v8i1.1897. P. 128-135. URL : <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/index?fbclid=IwAR38JaiL5ruk2WK3u3qyDnldQOotaw4UW785XMUsiCRR9xLO0geSSaL9am7>
179. Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006. Url: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>
180. Smyrnova T. *Music pedagogy and psychology of the higher school: tutorial* / Beau Bassin, Deutschland / Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.

2022. 108 p.

181. The Culture of China. Understanding China / ed. by Kathleen Kuiper. New York : Britannica Educational Publishing, 2010. 300 p.
182. Вплив ЗМІ у сфері освіти в умовах інтерактивної культури. *Китайська позашкільна освіта*. 2012, №09, с.57-61. (кит мов.)
183. Ян, Інъ Лю. Історія китайської музики. Шанхай, 1983. С. 5–11. (кит. мов.).
184. Китайська філософія. Т. 19–21. Вид-во : Ліао Нінь, 2000. С. 112–134.
185. Лі Ге. Вплив ЗМІ у сфері освіти в умовах інтерактивної культури. *Китайська позашкільна освіта*. 2012. № 9. С.57-61. (кит мов.)
186. Лю Лан. Музичне виховання Конфуція і смисл його музичної естетики. *Мистецтво музики*. № 2. Пекін, 1991.С. 34–54 (кит.мов).
187. Ху Вэньчжун. Культура і комунікація. Пекін: Вид-во навчання іноземних мов. 1994. -290 с. (кит мов.)
188. Ху Синьмін. Класичний шлях балету «Червоний жіночий загін». *Колекція історії партії*. 2014. Вип.10. С.12-14 (кит. мов.)

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Поетапне застосування методики формування художніх цінностей  
майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності**

Етап	Методи	Форми	Домінантні компоненти художньо-ціннісної сфери
<p>Підготовчий мотивувально-ознайомлювальний</p> <p><b>Цілі:</b> <i>спільна евристична конкретизація студентами специфіки мистецького просвітництва</i></p>	<p>- мотивування до розширення знань позапрограмового сегменту музичного мистецтва та з інших мистецтв; - мотивування до самопізнання і самоформування художньо-ціннісної сфери; - методи творчих провокацій для активізації занурення в просвітництво</p>	<p>- творчі завдання  - ділові-ігри-змагання  - міні-конкурси на складання тестів загально мистецького змісту</p>	<p>Мотиваційно-емоційний</p> <p>Комунікативний</p>
<p>Операціонально-впроваджувальний</p> <p><b>Цілі:</b> <i>формування практичних умінь мистецького просвітництва</i></p>	<p>-пошукові (робота з інформацією, відбір, перевірка, адаптація для конкретної аудиторії); -проектувальні (розроблення сценарного плану, візуального ряду) - тренінгові ( для вербальної</p>	<p>- підготовка <i>проектів</i>; -робота з інформацією, - укладання текстів із застосуванням законів художньої драматургії вправлення із врахування специфіки сприйняття глядацько-слухацької аудиторії • публічна</p>	<p>Практико-діяльнісний</p> <p>Когнітивно-рефлексивний (в частині мистецької обізнаності)</p> <p>Комунікативний</p>

	<p>комунікації; для невербального впливу)</p> <p>-інтерактивно-тренувальні</p>	<p>презентація проєктів: (супровід-анотації виконавських виступів; конферанс у концертах з музикознавчими поясненнями; короткі лекції на мистецькі теми)</p> <p>- добір ілюстративного візуального матеріалу (слайди, відео супроводи, створення відеофону для музики тощо).</p>	
<p>Самооцінювально-рефлексивний</p> <p><b>Цілі:</b> створення установки на об'єктивне само оцінювання, відпрацювання здатності об'єктивного ставлення до критики</p>	<p>- вивчення відгуків аудиторії (за умови попередньо організованої пропозиції залишати такі відгуки письмово); аналіз спонтанних реакцій аудиторії (висловлених та тих, що відображають загальний настрій «після»);</p> <p>- аналіз відеозаписів мистецько-просвітницьких подій;</p> <p>-взаємооцінювання;</p> <p>- самоспостереження (під час просвітницьких</p>	<p>- вербальні самооцінні висловлювання;</p> <p>- дискусії-обмін враженнями;</p> <p>- прес-конференції;</p> <p>- написання «листів з побажаннями» до авторів-організаторів мистецько-просвітницької події.</p>	<p>Когнітивно-рефлексивний (в частині саморефлексії)</p> <p>Комунікативний</p>

<p>Коригувально-перспективний</p> <p><b>Цілі:</b> створення установки в майбутніх учителів музики на планування саморозвитку в мистецько-просвітницькій діяльності на підставі попереднього самоаналізу</p>	<p>виступів)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- діагностувальні (опитування, тестування);</li> <li>- оприлюднення і обговорення результатів педагогічного спостереження (здійснюється експериментатором)</li> <li>- пошуково-планувальні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- записи у щоденнику самоспостережень (уточнення вимог до себе);</li> <li>- обмін думками – усний і письмовий.</li> </ul>	<p>Всі компоненти</p>
---	---	--	-----------------------

**Компоненти, критерії, показники сформованості художньо-ціннісної сфери майбутніх учителів музики як результату мистецько-просвітницької діяльності та методи замірювання**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Методики діагностування</b>
Мотиваційно-емоційний	Ціннісно-мотиваційний	1) міра емоційного реагування на музичний твір і твори інших мистецтв; 2) стійкість мотивації пізнавати мистецькі твори; 3) наявність і глибина мотивації брати участь і оволодівати уміннями мистецько-просвітницької діяльності	Аналіз вербальної інтерпретації (усного/письмового); спостереження за жанровими і видовими пріоритетами; спостереження емоційності переживання змісту тощо; опитування
Когнітивно-рефлексивний	Ціннісно-рефлексивний	1) обізнаність в музичному та інших мистецтвах (мистецька ерудиція); 2) здатність визначати та аргументувати ставлення до художніх явищ; (зіставляти з власними особистісними цінностями; визначати вплив мистецтва на себе); 3) усвідомлення важливості/неважливості для себе мистецького просвітництва як складової майбутньої професійної	Анкетування для виявлення музичної і загально мистецької ерудиції; анкетування для виявлення ставлення до власного мистецького просвітництва; аналіз самооцінок; опитування для виявлення здатності визначати вплив мистецтва на свій внутрішній стан.

		діяльності.	
Практико-діяльнісний	Діяльнісно-операційний	<p>1) сформованість практичних умінь інтерпретувати смисли, закладені у твори;</p> <p>2) ініціативність участі у заходах просвітницького спрямування під час дозвілля (ознайомлення, сприймання, вивчення, виконання, поширення);</p> <p>3) наявність умінь оригінально образно презентувати просвітницький задум/проект публіці.</p>	Спостереження за змістом практично-творчої діяльності; аналіз умінь під час виконання творчих завдань; фіксація міри ініціативності у долученні до різноманітних активностей
Комунікативний	Художньо-комунікативний	<p>1) володіння інтерактивними вербальними і невербальними прийомами спілкування з аудиторією;</p> <p>2) мобільність змінювати завчасно запланований перебіг просвітницької зустрічі відповідно до реагування аудиторії на її зміст, непередбачувану ситуацію тощо;</p> <p>3) здатність вибудовувати драматургію виступу-презентації на публіку</p>	спостереження за перебігом спілкування вчителя з аудиторією; відеозапис події з наступним аналізом і самоаналізом досягнень і невдалих моментів.

## Тест «Мистецька ерудиція»

№ 1.

Автор тексту «Молитви за Україну М.Лисенка (підкреслити правильну відповідь)

І. Франко

**О.Кониський**

Леся Українка

П.Чубинський

П.Куліш

№ 2

Представники бароко (обрати і підкреслити правильний варіант)

Дж.Байрон, Е.Делакруа, Ф.Ліст

Ж.-Б.Мольєр, В.А. Моцарт, Ж.Л.Давид

**Л.Берніні, М.Караваджо, А.Вівальді**

К.Моне, М.Коцюбинський, К.Дебюссі

№ 3

Хто є автором картини (підкреслити правильну відповідь)



Тетяна Яблонська

Олег Пінчук

Леся Дичко

**Катерина Білокур**



## № 4

Автором якого зображення є Леонардо да Вінчі? (обрати правильний варіант)



Варіант 1



Варіант 2



Варіант 3



Варіант 4 (правильний)

## № 5

Прослухайте музичний фрагмент твору. Хто є автором тексту у цьому творі? (запропоновано Оду до радості Л.Бетховена)

Й.В.Гете  
Г.Лессінг  
**Ф.Шиллер**

## № 6

Прослухайте музичний фрагмент твору. Визначте назву та автора

**Л.Дичко. «Веснянка» з кантати «Пори року»**  
А.Авдієвський. «Благослови, мати» («Веснянка»)  
Л.Ященко. Веснянка «Берегом, бережиною»

## № 7

Визначте стиль картини і оберіть музичний твір у цьому ж стилі



Й.С.Бах Жарт  
 А.Шенберг «Місячний П'єро»  
 ФШопен Прелюдія до мінор  
К.Дебюссі «Кроки на снігу»

## № 8

Автор «Дитячої симфонії»:  
 Карл Орф  
Йозеф Гайдн  
 Огюст Роден  
 Євген Станкович

## № 9

Автор фортепіанної п'єси «Пастораль» (Пасторальна))

Л.Бетховен  
В.Косенко  
 Е.Гріг  
 Ф.Шуберт

## № 10

Яке з цих понять не давньогрецького походження:

Сцена  
 Оркестр  
 Хор  
Актор



## Додаток Д

Добірка ілюстрацій для слайд-шоу до завдання «Анрі Матісс і джаз: що їх об'єднує» (складено сценарій лекції-концерту)





- Поезії взято учасниками експерименту з інтернет джерел

**Володимир Даник**

ПРИСВЯТА ДЮКУ ЕЛІНГТОНУ

Накрива сива хвиля днів  
 Та ще й так, що озватись годі!  
 А він просто звучав, як жив –  
 На одній, на високій ноті!  
 А життя – ніби карамель,  
 Та знайдеться між квінт і терцій –  
 Сонний жар африканських пустель  
 І тривогою змучене серце!  
 А митець – та хоч трохи дитя!  
 То ж даруймо йому – іронічність...  
 Бо, як ритм, непросте життя –  
 Не розмінюється на вічність!  
 Суєта, лабіринти справ...  
 А душа – таки у польоті!  
 А він просто жив, як звучав –  
 На одній, на високій ноті!

А життя – ніби карамель,  
 Та знайдеться між квінт і терцій –  
 Сонний жар африканських пустель  
 І тривогою змучене серце!

### ДЖАЗ ПІД ЧАС ДОЩУ

А так бувало вже не раз –  
 Непевної, гіркої миті  
 Я увімкну легенько джаз  
 І вже забуду – все на світі!

І хай звучить не для овацій,  
 Коли платівку я пущу,  
 Дивний вогонь імпровізацій  
 І... тиха музика дощу!

О, це не раз було в житті,  
 Коли і пристрасно, й шалено  
 Полинуть звуки золоті  
 І зникне підле все й буденне!

О, не сказати це устам!  
 Бо як згадаю роки юні,  
 То струнам серце я віддам  
 І зазвучать – так ніжно! – струни.

І хай звучить не для овацій,  
 Коли платівку я пущу,  
 Дивний вогонь імпровізацій  
 І... тиха музика дощу!

### Тетяна Добко

#### ВОЛЕЛЮБНА МУЗИКА – ЦЕ ДЖАЗ

Волелюбна музика – це джаз,  
 щира й креативна водночас,  
 тиха і розхристана,  
 п'янка і промениста...  
 легко долає музичні канони, –  
 у природи натхнення – власні закони.

## ДЖАЗ – КОЛО

Музика сповнена гравітації –  
 Джазу магічні імпровізації.  
 Контрабас, барабани, гітари, –  
 Фортепіано на них має чари.  
 Саксофон першу скрипку грає,  
 Потопає любов й воскресає...  
 Спалахи, імпульси, зміна координат,  
 Мелодія тане., феєричний зліта зорепад...  
 Динамічна палітра фарб  
 Неповторну складає гаму,  
 Відчуттів дивовижних я раб, –  
 Йду на прощу чи на забаву?  
 Під цю музику все забуваю,  
 Мов космічних висот сягаю,  
 І не знаю – це казка чи сон, –  
 Емоційний звучить камертон.

### **Джазові твори, дібрані учасниками експерименту до «озвучення» проєкту «Анрі Матісс і джаз: що їх об'єднує»**

Дюк Еллінгтон « Take the Ttain»  
 Дюк Еллінгтон Караван  
 Чарлі Паркер «Осінь у Нью-Йорку»  
 Скотт Джоплін Регтайм  
 Композиції у виконанні Френка Сінатри  
 М.Скорик. «Намалюй мені ніч», «Не топчіть конвалій», джазові п'єси.  
 О.Саратський. Джазові обробки українських пісень

### **Джерела, якими найчастіше користувались учасники експерименту:**

- *Лі Шуай.* Джаз як системне явище : монографія / Лі Шуай, Ю.Лошков. Харків : ХДАК. 2019. 183 с.
- *Симоненко В.* Українська енциклопедія джазу. К.: Центрмузінформ, 2004. 232 с.

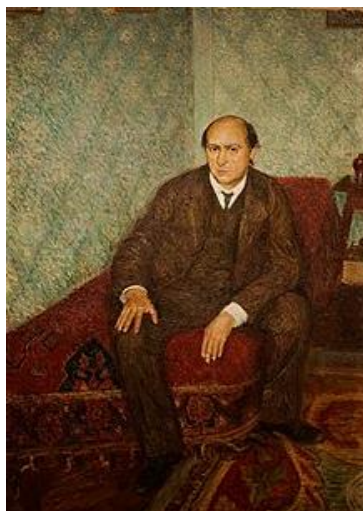


## Додаток Е

Ілстрації до виконаного учасниками експерименту з ЕГ творчого проєкту  
«Джордж Гершвін-живописець»

Відоме фото: Джордж Гершвін пише портрет Арнольда Шенберга

Інші портрети А.Шенберга



Худ.Ріхард Герстель А.Шенберг Автопортрет

Худ. Е.Шіле

Проект озвучено:

Дж.Гершвін «Summertime» з опери «Поргі та Бесс»

А.Шенберг Секстет для струнних «Просвітлена ніч».

**Просвітницький проєкт  
«Образи китаю в музиці і живописі»**

За жанром (визначено учасниками ЕГ) - міні-концерт-шоу.

Виконання творів супроводжувалось слайдами живопису стародавніх і сучасних художників, а також фото з вільного доступу.

Нотний матеріал (фрагменти)

- 1) «Абрикос розквітає в березні»

三月桃花儿开

Andante (♩ = 69) 叙述地

Ілюстрація



Антикварна китайська чашка 18 ст. із зображенням квітучого абрикоса. Розпис на порцеляні.



## 2) «Пісня про прекрасну батьківщину»

## 歌唱美丽的家乡

Largo (♩=56) 优美,自由地

Відеоряд склали живописні твори китайських художників:



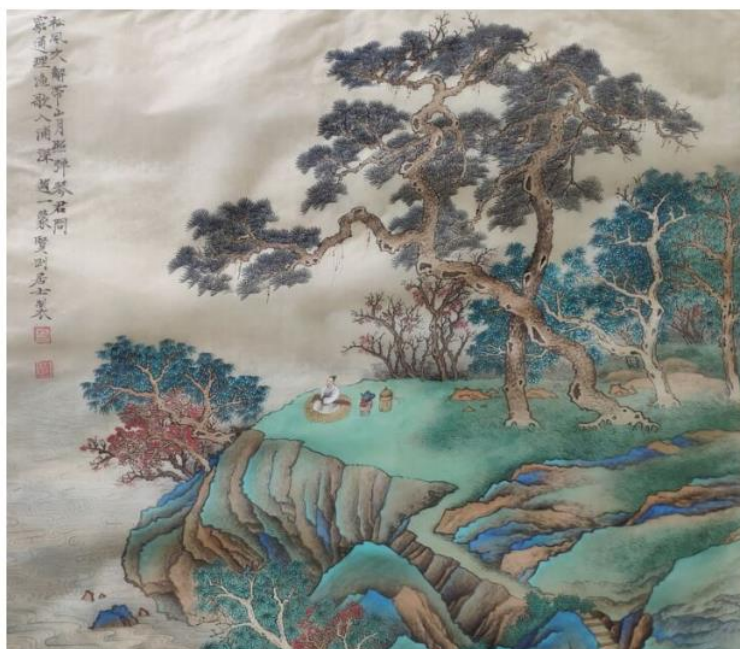
Чжао Манфу. Осінні барви в горах Цяо і Хуе. Папір, туш. 1295 р.

Ван Сімен. Тисяча «лі» рік та гір. Папір. Бл. 1113 р.

## 3) «Життя Квінджіанг»

## 青羊传

*Andante* (♩=92) 叙述地



Имен Чжао. Геній, схожий на Фенікса, що ховається в лісі. 2019.

## 4) «Сум Сяобайкай»

小白菜

Largo (♩ = 84) 悲怆地

*D. C. al Fine*

У передмові до п'єси прозвучала відома китайська Легенда про сльози Менг Цзян Ню. За сюжетом пов'язано з будівництвом Великого Китайського муру



Учасники експерименту користувалися джерелами:

Крісті Ентоні (1968). Китайська міфологія Feltham: Hamlyn Publishing.

Wu К. С. (1982). Китайська спадщина. Нью-Йорк: вид-во Crown.

Ян Ліхуй, Демінг Ан, Джессіка Андерсон Тернер (2005). Довідник з китайської міфології. Нью-Йорк: Oxford University Press.

## 5) «Фестиваль вуличних ліхтарів»

## 元宵节的街头

Allegro (♩ = 120) 活泼、高兴地

До п'єси «Фестиваль вуличних ліхтарів» використано фото з відкритого інтернет доступу



Одне з найважливіших свят Китаю: святкування китайського нового року.



У день, коли Імператор Веньді був проголошений імператором, він наказав влаштувати свято й розвісити всюди ліхтарі червоно кольору. Відтоді почали влаштовувати гуляння. А з 104 року до н.е. свято стало офіційним. Цей звичай утвердився в історії.

## б) «Прелюд»

### 前奏曲

Andante (♩ = 88) 活潑地

Відеоряд – фото «китайських елементів» з парків України (Александрія, м. Біла Церква). Китайський місток



## СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Статті в наукових фахових виданнях України

1. Чень Лян. Художньо-ціннісна сфера учителів музики в контексті фахової підготовки. Молодь і ринок №3-4 (182-183), 2020. С. 151 – 156. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216806>

2. Чень Лян. Ціннісний потенціал мистецько-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2021. Вип. 23. 272 с. С.70-78. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.23.238256>

3. Чень Лян. Музично-сценічне мистецтво Китаю та України в учнівському просвітницькому проєкті: на перетині протилежностей. *Мистецтво та освіта*. 2022. №3(105). С. 21-25. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3\(105\)-21-25](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3(105)-21-25)

4. Чень Лян. Парадокси західних уявлень про Китай: до просвітництва в українській школі. *Мистецтво та освіта*. 2023. № 2. С. 14-18. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-2\(108\)-14-18](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-2(108)-14-18)

### Стаття в зарубіжному виданні

5. Chen Liang. Methodological Fundamentals for Forming Art Values of Students-Musicians in Arts and Educational Activities. *Intellectual Archive*. 2021. Volume 10, Number 4. P.211-219.

[http://www.intellectualarchive.com/Journal\\_Files/IAJ\\_2021\\_10\\_full.pdf](http://www.intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2021_10_full.pdf)

### Статті у збірниках наукових праць, що додатково засвідчують апробацію результатів дослідження

6. Чень Лян. До сутності художньо ціннісної сфери педагога мистецтва. *Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді* : матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції (м. Біла Церква, 29 травня 2020 р.) / за ред. Л. В. Канішевської, К. В. Плівачук. Біла Церква : КНЗ КОР «КОШОПК», 2020. 184 с. С. 148-150.

7. Чень Лян, Комаровська О. А. Содержание и особенности просветительской деятельности учителя музыки. *Материалы международной научно-практической конференции «X-е Боранбаевские чтения: особенности развития непрерывной системы художественного образования в условиях дистанционного обучения, в честь празднования 30 – летия Независимости РК и 180-летия Ибрая Алтынсарина»* (Нур-Султан, 12 февраля 2021 года) Нур-Султан «Мастер По» ЖШС, 2021. 351 с. С.5-11.

## **Апробація результатів дослідження**

### **Наукові, науково-практичні заходи міжнародного рівня**

XVIII Міжнародні педагогічні читання пам'яті професора О.П.Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2020);

VII, VIII, IX Міжнародні науково-практичні конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи (Умань, 2020, 2021, 2022);

Міжнародна науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах (Київ, 2020, 2021, 2022);

VII міжнародна науково-практична конференція «Молодь, освіта, наука та мистецтво» (Умань, 2021),

X Міжнародні Боранбаївські читання «Особливості розвитку неперервної системи мистецької освіти в умовах дистанційного навчання» (Казахстан, Нурсултан, 2021);

Міжнародна науково-практична конференція «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології (Київ, 2022),

### **Наукові і науково-практичні заходи всеукраїнського рівня**

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Мистецька освітня галузь: методика, технології (Миколаїв, 2020);

Всеукраїнська науково-практична конференція «Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді (Київ, Біла Церква, 2020, 2021, 2022).





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ  
 вул. Прокурорського кізівця, 139, м. Хмельницький, 29003,  
 тел./факс: (0382) 71-09-21, 65-65-52, тел.: 79-51-55, 79-59-47  
 E-mail: hpa@hpa.edu.ua; hpa@ukr.net; 02138872

Від 18.07.2023 № 359 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

#### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему  
 «Формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в  
 мистецько-просвітницькій діяльності»  
 (Спеціальність 014 Середня освіта (музичне мистецтво))  
 Автор Чень Лян

Для апробації було надано розроблені Чень Лян педагогічні у мови та методика) формування художньо-ціннісної сфери вчителів музики у процесі їхньої мистецько-просвітницької діяльності, які впроваджувались у процес підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), зокрема під час вивчення курсів з історії та теорії музики, методики музичного навчання і виконання, педагогічної практики.

Крім того, здобувачі освіти та викладачі ознайомилися з положеннями дисертації щодо музичного і мистецького просвітництва, вимог сучасного української освіти до мистецької інтеграції, відмінностей в особливостях підготовки вчителів музики в Україні та Китаї.

Під час вихідного та контрольного опитування здобувачів освіти зафіксована позитивна динаміка змістовності художньо-ціннісної сфери, ставлення до мистецького просвітництва, що дало підстави для підтвердження ефективності розроблених Чень Лян педагогічних умов, форм і методів.

Представлені матеріали були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та методики музичної освіти (протокол № 10 від 15.05. 2023 року)

Ректор



Ірина ШОРОБУРА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 вул. Ст. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24, факс (0362) 62-03-36  
 E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

11.07.2023 № 01-12/42

#### АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Чень Лян** «Формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в мистецько-просвітницькій діяльності» (Спеціальність 014 Середня освіта (музичне мистецтво))

У процесі роботи над дослідженням дисертантом Чень Лян було розроблено теоретичні і методичні засади (педагогічні у мови та методика) формування художньо-ціннісної сфери вчителів музики у процесі їхньої мистецько-просвітницької діяльності.

Представлені методичні матеріали впроваджено у процес підготовки бакалаврів спеціальності 014 (Середня освіта, Музичне мистецтво), а саме під час вивчення курсів з історії та теорії музики, методики музичного навчання і виховання, педагогічної практики

Здобувачів освіти було ознайомлено також з теоретичними положеннями дисертації стосовно сутності музичного і мистецького просвітництва, вимог сучасного українського законодавства до мистецької освітньої інтеграції, підійнятостей в особливостях підготовки вчителів музики в Україні та Китаї.

Зафіксована під час опитування здобувачів освіти позитивна динаміка в їхній художньо-ціннісній сфері дозволяє підтвердити ефективність запропонованих експериментальних форм і методів.

Представлені матеріали були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання (протокол № 6 від 6.06. 2023 року)



В.К. Кур  
 Здобувач кафедри історії, теорії  
 музики та методики музичного  
 виховання у.п.п., доцент

Руслан ПОСТОЛОВСЬКИЙ

Тетяна КРИЖАНОВСЬКА



**ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА**  
**Комунальний заклад вищої освіти**  
**«Барський гуманітарно-педагогічний коледж**  
**імені Михайла Грушевського»**

23900, Вінницька обл., м. Бар, майдан Михайла Грушевського, 1, істор. код 02904160, код 04341, факс 2-12-70, тел. 2-44-31, 2-12-70  
 E-mail bar\_bpu@ij.edu.ua

10.07.2023 р. № 01-09/170

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Чень Лян**  
**«Формування художніх цінностей майбутніх учителів музики в**  
**мистецько-просвітницькій діяльності»**  
 (Спеціальність 014 Середня освіта (музичне мистецтво))

У процесі роботи над дослідженням дисертацієм Чень Лян було розроблено теоретичні і методичні засади (педагогічні у мови та методика) формування художньо-ціннісної сфери вчителів музики у процесі їхньої мистецько-просвітницької діяльності.

Розроблені методичні засади впроваджено у процес підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а саме під час організації їхньої пошукової проектної діяльності, педагогічної практики, концертно-лекторської практики, у процесі вивчення історико-музикознавчих курсів.

Здобувачів освіти було ознайомлено також з теоретичними положеннями дисертації, зокрема з тими, що стосуються мистецького просвітництва, вимог сучасної мистецької освіти до поліхудожньої підготовки педагогів-музикантів.

Як результат упровадження результатів експериментального дослідження зафіксовано позитивну динаміку в художньо-ціннісній сфері здобувачів освіти, що позначилось на емпатійних, рефлексивних здібностях та уміннях, розвитку здатності до художньої комунікації.

Представлені матеріали були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри мистецьких дисциплін (протокол №9 від 10.04.2023 р.) підтвердило ефективність розробленої методики, що дає підстави рекомендувати її для впровадження у навчальний процес вищої музично-педагогічної освіти.

Директор

Завідувач кафедри  
 мистецьких дисциплін



Савчук Петро

Гуд Галина