НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КОВМІР Олена Миколаївна

УДК 37.036: 374+78

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Поплавський Михайло Михайлович
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП……3

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ……9

1.1. Проблемні питання розвитку музичного мислення підлітків у науковій літературі……9

1.2. Сутність, зміст та функції музичного мислення підлітків……30

1.3. Позашкільна діяльність як педагогічна система та соціокультурне середовище……65

Висновки до першого розділу……90

РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ……94

2.1. Стан і проблеми формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах……94

2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах……123

2.3. Методика формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах……136

2.4. Ефективність методики формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах……172

Висновки до другого розділу……193

ВИСНОВКИ……198

ДОДАТКИ……202

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……234

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобальні зміни у нашому суспільстві висувають пріоритетну проблему виховання висококультурної, інтелектуальної, творчої особистості, здатної сприймати і примножувати художні цінності у всіх сферах життєдіяльності. Розв'язання цього важливого завдання органічно пов'язане із сучасним осмисленням художнього виховання, пошуком таких естетичних орієнтирів і норм, які забезпечать культурну, духовну життєздатність підростаючого покоління на основі естетичних ідеалів, творчого самовираження і самовиховання.

У директивних документах «Національна доктрина розвитку освіти України» (2002р.) і законах України «Про освіту» (1991 р.) та «Про позашкільну освіту» (2000 р.) підкреслюється необхідність створення продуктивних умов для творчої діяльності школярів і забезпечення їх самореалізації в поліаспектній соціокультурній діяльності. У різноманітній художньо-естетичній діяльності інституцій позашкільної освіти здійснюється більш активна реалізація їх інтелектуальної, морально-етичної, а головне, духовної сфери, оскільки організація цього процесу базується на принципах добровільності виявлення інтересу до тих гуманітарних знань, які виходять за межі шкільної програми, стимулюють самотворчість учнів, а звідси – сприяють і виробленню у них свідомих ціннісно-орієнтаційних пріоритетів, що стають підґрунтям подальшого розвитку їх творчого мислення.

Шлях до розкриття сутності музичного мислення лежить через загальні форми філософського трактування поняття мислення як найвищої форми активного відображення об'єктивної реальності, що включає спрямоване, опосередковане і узагальнене пізнання об'єктом зв'язків і відношень предметів і уявлень (А. Бергсон, В. Швирьов), творче осягнення нових ідей та прогнозуванні дій (Е. Гуссерль, М. Хайдеггер); мислення як процес художнього освоєння дійсності (Ю. Афанасьєв, Ю. Воробей, І. Гризова, В. Іванов, Т.Количева, В. Мазепа), своєрідність розгортання мисленнєвого процесу в художньо-творчому акті (М. Каган, В.Малахов, С. Раппопорт) та художньо-рецептивній діяльності (Б.Мейлах, О. Лілов, О. Мелік-Пашаєв).

У психолого-педагогічній науковій літературі розкрито погляди на специфіку мислення, його змістові компоненти, механізми функціонування (Г. Костюк, В. Пєтухов, С.Рубінштейн), визначення внутрішніх факторів регуляції його розвитку (Б. Ананьєв,

А.Брушлинський, В. Давидов, С. Максименко, В. Моляко, Я. Пономарьов, О. Тихомиров, І.Якиманська, Л. Яковенко); особливості формування мислення в підлітковому віці (Л.Виготський, Д. Ельконін, З. Калмикова, О. Матюшкін, Д. Фельдштейн).

Широкоаспектне висвітлення феномену «музичного мислення» спостерігається в мистецтвознавчій літературі (Б. Асаф'єв, М. Арановський, Н. Горюхіна, Л. Дис, І.Котляревський, І. Ляшенко, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський, І.Пясковський, Г. Ципін, С. Шип, Б. Яворський).

У наукових працях у галузі музичної педагогіки обґрунтувано ефективність розвитку музичного мислення у процесі музичного сприймання (М. Барановський, В.Остроменський, О. Ростовський, О. Рудницька); усвідомлення та розуміння змісту музичного твору, його художньо-образної специфіки (В. Петрушин, Н. Батюк); формування музичного мислення у процесі музичної підготовки майбутніх фахівців (О. Бурська, Н. Мозгальова, О. Піхтар, Я.Сверлюк).

Значна кількість наукових праць присвячена дослідженню творчого процесу у позашкільних навчальних закладах та виховання особистості у різних видах творчої діяльності (Н. Гузій, В. Кірсанов, М. Коваль, Л. Масол, М. Поплавський, Г. Пустовіт, І.Смолюк, Т.Сущенко), музично-творчого розвитку учнів в умовах дозвілля (Б. Брилін, Н.Слободяник).

Аналіз наукової літератури переконує, що проблема формування музичного мислення підлітків є багатоаспектною і вимагає міждисциплінарного дослідження, особливо у позашкільних навчальних закладах. Разом з тим, складність вирішення проблеми формування музичного мислення підлітків у процесі художньо-творчої діяльності в закладах позашкільної освіти, її недостатня теоретична та методична розробленість зумовила низку суперечностей: між принциповим визначенням поліфункціональності музичного мислення і, фактично, недооцінкою його специфіки в методичній системі музичного виховання підлітків у позашкільній освіті; між спрямованістю на застосування інноваційних підходів стосовно формування музичного мислення підлітків та існуючою практикою художнього виховання засобами мистецтва у позашкільних навчальних закладах.

Таким чином, актуальність проблеми формування музичного мислення підлітків та її недостатня розробленість у музичній науковій теорії і практиці визначили тему

дисертаційного дослідження: *«Педагогічні умови формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах».*

Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами. Виконане дисертаційне дослідження пов'язане з комплексною науково-дослідною темою Київського національного університету культури і мистецтв «Педагогічні й рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля» (№ державної реєстрації 0107U009540). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Київського національного університету культури і мистецтв (протокол №6 від 30.06.2004 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 2 від 22.02.2005 р.).

Мета дослідження: теоретично обгрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Об'єкт дослідження – процес музичної підготовки підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування музичного мислення підлітків у процесі художньо-творчої діяльності позашкільних навчальних закладів.

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

- проаналізувати наукові праці з досліджуваної проблеми й узагальнити теоретичні засади формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах;
- теоретично обгрунтувати сутність, зміст та функціональну обумовленість музичного мислення підлітків;
- визначити та обгрунтувати педагогічні принципи організації музично-творчої діяльності в умовах позашкільної освіти;
- дослідити стан сформованості музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах;
- розробити критерії, показники та рівні сформованості музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах;
- розробити та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Теоретико-методологічною основою дослідження є філософські, психолого-педагогічні концепції про творчу особистість та умови її реалізації в соціокультурному просторі (Б. Ананьєв, К. Альбуханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, Л. Божович, І. Кон, В.Мазепа, В. Малахов, В. Моляко, А. Петровський, В. Рибалка, К. Роджерс,); наукові дослідження в галузі музичного виховання про творчий розвиток особистості з акцентом на інтелектуальну сферу діяльності у художньо-творчому процесі (Е. Абдуллін, О. Олексюк, Г. Падалка, О.Щолокова); науково-педагогічні положення про специфіку виховної роботи та вимоги її реалізації у позашкільних навчальних закладах (Л. Масол, Г. Пустовіт, Т. Сущенко).

Методи дослідження. У відповідності з окресленими завданнями в дисертаційній роботі застосовано: загальнонаукові *теоретичні методи* для аналізу філософської, мистецтвознавчої, педагогічної, психологічної літератури з досліджуваної проблеми; визначення сутності, змісту і функцій музичного мислення підлітків; обґрунтування специфіки художньо-творчої діяльності позашкільних навчальних закладів; *емпіричні методи:* діагностичні (опитування, бесіди, інтерв'ювання); обсерваційні (констатувальний, формувальний експеримент); праксиметричні (аналіз результатів експериментальної роботи); методи комп'ютерного статистичного опрацювання отриманих даних.

Організація дослідження. Наукове дослідження проводилося протягом 2004–2009 років у три етапи.

Перший етап (2004 р.) – теоретико-аналітичне вивчення стану проблеми у науковій літературі; сформульовано мету, об'єкт, предмет дослідження; розроблено програму дослідно-експериментальної роботи.

Другий етап (2004 – 2005 рр.) – здійснено констатувальний експеримент; обґрунтовано педагогічні умови та розроблено методику формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах естетичного профілю.

Третій етап (2005 – 2009 рр.) – проведено експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов та методики формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах; здійснено узагальнення здобутих експериментальних даних на рівні якісного і кількісного аналізу.

У дослідженні взяли участь 467 осіб, серед яких: 267 осіб – учні підліткового віку; 35 осіб – педагоги, керівники гуртків; 91 особа – батьки учнів позашкільних навчальних закладів.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

уперше

- теоретично обгрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування музичного мислення підлітків у художньо-творчій діяльності позашкільних навчальних закладів;
- введено в науковий обіг поняття «функції музичного мислення»;
- розроблено критерії, показники та рівні сформованості музичного мислення підлітків;

у*точнено*

- сутність, зміст та функції музичного мислення підлітків;
- науково-теоретичні підходи до з'ясування понять «музичне мислення» та «художньо-творча діяльність»;

подальшого розвитку дістала

- проблема цілеспрямованої орієнтації навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів на формування творчої особистості учнів підліткового віку, а також на активізуючу взаємодію та продуктивну реалізацію в цьому процесі функцій музичного мислення з акцентуацією на їх поліфункціональну обумовленість.

Практичне значення дослідження полягає в розробці педагогічних умов і впровадженні в практику методики, що забезпечує продуктивну результативність сформованості музичного мислення підлітків у процесі поліаспектної художньо-творчої діяльності позашкільних навчальних закладів. Методичні матеріали дисертаційного дослідження впроваджені в практику навчально-виховного процесу у Київському національному університеті культури і мистецтв для розширення основного фонду дисциплін «Музична педагогіка», «Теорія та методика музичного виховання» та «Музична психологія» (довідка №1335 від 21.12.2009). Матеріали дослідження можуть бути використані в практиці мистецької освіти: у процесі підготовки фахівців позашкільних навчальних закладів; у розробці навчально-методичних посібників, підручників і програм; в організації різних видів практики у системі підвищення кваліфікації працівників освіти, культури і мистецтв.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження було висвітлено на *міжнародній* науково-теоретичній конференції «Україна в контексті євроінтеграції» (Суми, 2005); *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Художня освіта і суспільство XXI століття: духовні, культурологічні, мистецькі виміри» (Київ, 2004); «Духовна культура як домінанта українського життєтворення» (Київ, 2005); «Мистецька освіта та мистецтво освіти в контексті формування сталого суспільства» (Київ, 2005); «Теоретичні та практичні питання культурології» (Мелітополь, 2008) та на щорічних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, докторантів, аспірантів, магістрів та студентів Київського національного університету культури і мистецтв «Дні науки КНУКіМ» (Київ, 2003 – 2009).

Результати дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Дитячо-юнацької музичної вокально-хореографічної студії «Світанок» Голосіївської районної адміністрації м.Києва (довідка № 6 від 29.03.07 р.), районного будинку культури м. Новомиргорода Кіровоградської області (довідка №381 від 18.07.08 р.), а також у спеціалізованій школі з поглибленим вивченням англійської мови №246 Дніпровського району м. Києва (довідка №25 від 29.05.09 р.).

Вірогідність та аргументованість наукових результатів і висновків забезпечено теоретичним і методичним обгрунтуванням його висхідних положень; застосуванням комплексу засобів, форм та методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; зорієнтованістю на сучасну методологію дослідження; здійсненням порівняльного аналізу здобутих якісних і кількісних результатів проведеного дослідження та їх обробки методами математичної статистики.

Публікації. Основні положення і результати дисертаційної роботи викладено у 11 одноосібних публікаціях автора, з них 6 – у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (301 найменування, з них 6 – іноземною мовою). Повний обсяг тексту дисертації – 208 сторінок, з них 186 сторінок основного тексту. Робота містить 2 таблиці, 13 рисунків, що разом з додатками становить 30 сторінок.

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

1.1. Проблемні питання розвитку музичного мислення підлітків у науковій літературі

Проблема інтелектуальної регуляції творчого процесу незмінно залишається однією з провідних у колі наукових та практичних інтересів педагогів та науковців. Зростання духовно-творчого потенціалу особистості викликає необхідність створення оновлених педагогічних концепцій освіти та навчання, що сприяють не тільки передачі учням певного обсягу знань та вмінь, а також розвитку творчого мислення, мобілізації внутрішніх сил, духовної активності, здібностей до самоосвіти та самовдосконалення. Дійовим засобом виховання творчої особистості є музичне мистецтво, яке безпосередньо впливає на її світогляд, мислення та художній розвиток. Пріоритетність осмисленого підходу до процесу розвитку музичного мислення підлітків у позашкільних закладах освіти пояснює підвищення наукового інтересу до феномену *музичного мислення*, яке спостерігається на сучасному етапі розвитку філософії мистецтва, музикознавства, музичної психології та педагогіки.

Метою даного розділу є спроба з'ясувати основні психолого-педагогічні концепції музичного мислення шляхом аналізу їх парадигмальних основ.

Шлях до розкриття сутності музичного мислення лежить через загальні форми філософського трактування поняття мислення як найвищої форми активного відображення об'єктивної реальності, що включає спрямоване, опосередковане і узагальнене пізнання об’єктом зв’язків і відношень предметів і уявлень, у творчому осягненні нових ідей та прогнозуванні подій та дій [260, с. 382].

Вихідними у філософському аналізі феномену мислення є погляд як на спосіб пізнавальної діяльності людини, що обумовлює його розуміння як універсальної філософської категорії. За В. Швирьовим, мислення розглядається як особливий вид пізнання, пов'язаний з більш глибоким проникненням в об'єкт, схопленням істинності його існування, безпосередній доступності знання суб'єкту, «природності» сприймання і певного

змісту. Дослідник трактує мислення як реальний рух у смислах, що полягає в практичному оволодінні цими смислами у супроводі конкретної діяльності [280, с. 17].

Т. Количева, досліджуючи пізнавальний процес, робить висновок про наявність двох основних рушійних сил пізнання: пізнавального завдання суб'єкта і його домінуючої потреби. Дослідниця зазначає, що пізнавальне завдання суб'єкта є винятково результатом роботи інтелектуальних операцій і носить конкретно-логічний характер, воно спрямоване на розв'язання вузько окресленої пізнавальної ситуації, пов'язаної з об'єктом, що опановується. Т. В. Количева акцентує увагу на тому, що у художньому пізнанні пізнавальне завдання відрізняється від домінуючої потреби суб'єкта активною участю в ньому художньо-образного мислення, що регулюється потребово-емоційною сферою [119].

У психологічній науці висвітлюються різні аспекти творчого розвитку особистості, проте характерним є акцентуалізація на мислення як на процес пізнавальної діяльності, що є загальним і безпосереднім відображенням дійсності та нерозривно пов'язаним із пошуком і відкриттям нового, виникаючи на основі практики із чуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі.

Г. Костюк зазначає, що «мислення є вищою формою пізнання об'єктивної дійсності», при цьому дослідник підкреслює, що «мислити – значить діяти з об'єктами розумово і практично з метою пізнання їх схованих властивостей. Результатом цієї діяльності є думки. Здатність мислити – властивість людини» [125, с. 116].

В. Пєтухов конкретизує «мислення» з позицій визначення його основної одиниці – поняття, оскільки у поняттях, по-перше, відображаються певні класи предметів, що споріднені за конкретними ознаками; по-друге, кожна ознака може бути визначеною лише при активній взаємодії особи з об'єктом, який вона пізнає на теоретичному і практичному рівні; по-третє, у цій взаємодії мають вияв суттєві властивості, що й стають змістом понять [199, с.14].

Основні теоретичні позиції, пов'язані з мисленням особистості, розглядали Б. Ананьєв [6], С. Виготський [64], Г. Костюк [125], С. Максименко [149], В. Моляко [217], С.Рубінштейн [228], І. Якіманська [289]. Дослідники зазначають, що мислення є психічним процесом; вищою формою пізнавальної діяльності особистості; відображенням загальних та необхідних закономірностей реальності, її суттєвих зв'язків та відношень; процесом, суттєвими моментами якого є операції аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування.

Дослідники В. Давидов [80], С. Рубінштейн [228] вказують на те, що кожну з мисленнєвих операцій можна розглядати у двох вимірах: емпіричному і теоретичному, причому такий підхід розповсюджується і на мислення в цілому. Конкретно-емпіричне мислення, пов'язане з безпосереднім відображенням ситуації у всій її конкретній унікальності. Мислення скеровується зовнішніми впливами, що ґрунтуються на властивостях об'єкта, про який думає особистість, або ситуацією, у якій вона знаходиться. Процес абстрактно-теоретичного мислення характеризується відволіканням індивідуума від конкретних властивостей об'єкта та зорієнтовує його на певне сформоване уявлення незалежно від даної ситуації. Особистість відділяє себе від чуттєво здобутих вражень, а конкретні речі постають перед суб'єктом пізнання як окремі випадки у межах загальних закономірностей. Тому абстрактне мислення виступає як категоріальне, понятійне, теоретичне. Розвинене абстрактно-теоретичне мислення дозволяє вільно переходити від пізнання одного аспекту ситуації до іншого, утримувати у свідомості одночасно різні аспекти і проблеми, розуміти сутність як цілісного об'єкта пізнання, так і аналізувати його, поділяючи на частини, узагальнювати, абстрагуючись від несутєєвого, планувати свій пізнавальний процес, думати символічно, передбачати розвиток об'єкта пізнання [80; 228].

З наукової точки зору, мислення є психічним процесом, вищою формою пізнавальної діяльності особистості, відображенням загальних та необхідних закономірностей реальності, суттєвим моментом якої є аналіз, синтез, узагальнення та абстрагування [212].

Оригінально тлумачиться сутність мислення у когнітивістських концепціях. Так, теорія дослідника Ж. Піаже ґрунтується на тому, що розвиток мислення є результатом постійного прагнення особистості адаптуватися до змін оточуючої дійсності, де зовнішні впливи примушують особистість пристосовуватися, при цьому відпрацьовувати нові мислительні операції, що дозволяють ефективніше орієнтуватися у навколишній дійсності та глибше проникати у сутність речей [200].

З позицій нашого дослідження важливим є визначення дослідником Ж. Піаже найбільш активної стадії розвитку мислення, що припадає на підлітковий вік, оскільки особистість набуває здатності об'єктивно пізнавати навколишній світ за допомогою мисленнєвих операцій, а у процесі мислення зростає роль гіпотез та дедуктивного пошуку істини, відбувається інтенсивне засвоєння понять, що дозволяє підлітку розуміти абстрактні сутності [200].

Окремий напрям психологічних досліджень складають теорії, в яких мислення розглядається як специфічний вияв інтелекту. Розвиваючи ідею багатофакторності інтелекту, Дж. Гілфорд [297] виводить два типи мислення, а саме: конвергентне, що визначається вченим, як пошук розв'язання проблеми за допомогою наявних знань та логічних суджень, де зусилля концентруються на пошук єдиного правильного рішення; та дивергентне – як пошук вирішення проблеми на всіх можливих напрямах та використання не лише формально-логічних операцій, але й мислення за аналогією та інші різні види. Дослідники Дж. Гілфорд [297] підкреслює, що дивергентне мислення характерне для творчих особистостей, схильних утворювати нові комбінації із багатьох елементів, додаючи при цьому, що творчому мисленню властиві: пластичність, рухливість, оригінальність [297, с.114].

За Л. Виготським, механізми мислення залежать від того, яка дійсність відображується у певному процесі мислення [63]. За С. Рубінштейном, розвиток мислення залежить не лише від специфіки змісту мислення особистості, але й від якості операціонально-процесуальної динаміки пізнавальних зусиль особистості [228].

Досліджені у психолого-педагогічній науковій літературі закономірності мислення знаходять своє відображення у різноманітних концепціях розвитку мислення, кожна з яких відображає певний аспект навчально-пізнавальної діяльності особистості, і здобутки яких можуть бути використані для формування уявлення про формування музичного мислення, а саме: дослідження змісту, структури та засобів активізації мислення; дослідження продуктивного, творчого мислення; пошук когнітивних детермінант навчання і пізнання; спрямованість мислення на оцінювання подій і явищ дійсності у контексті загальнолюдських цінностей і у нерозривному зв’язку із емоціями; виявлення комунікативного, рефлексивного та перетворювального характеру взаємозалежності мислення.

П. Блонський доводить, що мислення виступає як послідовність розумових дій згідно із певними правилами, знання учнем цих правил, дотримання їх у повсякденній життєдіяльності дає можливість ефективно розв’язувати конкретні проблеми, раціонально організовувати розумову діяльність, обґрунтовано будувати свої міркування [36, с.201].

У наукових працях М. Поспєлова щодо розвитку мислення визначено такий важливий його компонент як стимулювання переходу від мислення, заснованого на

формальній логіці, до мислення, що ґрунтується на діалектичній логіці. Дослідник підкреслював, що діалектичне мислення має свою специфіку: воно здатне відкривати протиріччя дійсності як внутрішнє джерело всякого розвитку, виражати конкретну діалектику речей, перш за все, у логіці понять. Саме тому головним завданням у процесі формування діалектичного мислення учнів є розкриття перед ними діалектики розвитку природи, суспільства і мислення людини [206] .

Ще один напрям дослідження мислення стосується змісту і характеру мисленнєвої діяльності щодо оцінювання подій і явищ дійсності у контексті загальнолюдських цінностей і у нерозривному зв'язку з емоціями. Під процесом формування духовних цінностей учнів вчені розуміють, перш за все, створення умов для духовного саморозвитку та самореалізації особистості. Складовими системи духовних цінностей, на думку В. Рибалки [224] , є такі: гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації [224, с.110]. У певній ієрархії значущих для людини життєвих і професійних цінностей виявляється і її емоційний стан. Виникаючи в умовах комунікативної діяльності, емоції характеризують те, наскільки дійсність відповідає потребам суб'єкта, а також відображають досягнуті зміни. Дослідниками встановлено, що емоції беруть участь у регуляції навчальної діяльності, а творча діяльність завжди активована емоційними процесами [224].

Особливого значення мають дослідження мисленнєвої діяльності, з акцентом на питання взаємозумовленості комунікативного, рефлексивного та перетворювального характеру взаємозалежності мислення.

Принципи та закономірності функціонування мислення в контексті рефлексивності розглядали В. Біблер [29], А. Брушлинський [45], Дж. Гілфорд [297] , З. Калмикова [108], О.Лук [142], О. Матюшкін [163] , С. Рубінштейн [128], Б. Теплов [253] , О. Тихомиров [255].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що рефлексивне мислення виступає як складна, пов'язана з діями особи мережа діяльності, як процес за допомогою якого, розум переробляє інформацію, щоб зрозуміти ідею, або вирішити проблему. На думку дослідників, рефлексивне мислення – це спосіб оцінки автентичності, цінності чого-небуть; як здатність аналізувати точки зору учасників навчального процесу, висувати та захищати власну точку зору стосовно певної проблеми. Завдання розвитку рефлексивного мислення полягає у тому, щоб навчити учнів долати в собі природну схильність вважати свою думку єдино

правильною, а також ставитися до розходження у думках і переконаннях людей як до можливості пізнавати світ.

Згідно з концепцією А. Брушлинського, мислення має динамічну (процесуальну) природу, а тому перебуває у стані постійного розвитку. З огляду на це, мисленнєва діяльність обов'язково пов'язана із пошуком і відкриттям нового, самостійним рухом до нових узагальнень [45, с.54]. Проте, різний ступінь новизни продукту мисленнєвої діяльності, отриманого індивідом під час пізнання певних явищ дійсності, все ж таки не дозволяє вважати будь-яку миследію творчим процесом. Крім того, поділ мислення на продуктивне і репродуктивне є дуже умовним, адже у творчому мисленні є елементи репродуктивного, а в репродуктивному – прояви самостійного продуктивного мислення .

Основними ознаками продуктивного мислення дослідники вважають високу новизну продукту мисленнєвої діяльності, своєрідність його отримання і значний вплив на загальний розумовий розвиток. Продуктивне мислення дає змогу учням самостійно розв'язувати нові для них проблеми, інтенсивно і глибоко засвоювати знання, переносити їх у відносно нові умови [45; 108; 142; 163; 297].

Науковці визначають такі взаємопов'язані компоненти творчого, продуктивного мислення: глибина, тобто ступінь проникнення у суть матеріалу; гнучкість – ступінь варіативності процесу пошуку рішення; стійкість – орієнтація на вже засвоєні способи діяльності; усвідомленість – співвідношення логічних і інтуїтивних аспектів мисленнєвої діяльності; самостійність – ступінь залучення сторонньої допомоги; економічність – щонайменша тривалість шляху до раціонального вирішення завдання [108; 142; 297].

У педагогічній науці дефініція «мислення» досліджується з метою виявлення ефективних умов, конструювання певних шляхів і продуктивних засобів формування особистості учня у навчально-виховному процесі.

Так, В. Паламарчук трактує мислення як активну аналітико-синтетичну діяльність учнів, що спрямована на досягнення мети навчання у процесі розв'язання нових завдань [192]. О. Савченко розглядає мислення як опосередковане й узагальнене пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх зв'язках і відношеннях, що здійснюється шляхом мисленнєвих дій, операцій [232]. Дослідники зазначають, що становлення різних форм мислення найбільш інтенсивно відбувається під впливом предметного змісту знань у процесі оволодіння ними. Разом з тим існують стійкі індивідуальні відмінності в мисленні

учнів, які пов'язані з легкістю комбінування даних сприймання, збереження наочного матеріалу різного предметного змісту і перетворення їх в образну форму.

Педагогічні концепції розвитку мислення, на відміну від філософських та психологічних, мають виражений комплексний характер і враховують одразу декілька аспектів і напрямів особистісного розвитку учнів у навчальному процесі.

Проблему мислення, його сутності і способів розвитку розглядав у своїх працях В.Сухомлинський [247]. Дослідник трактував мислення як знаряддя пізнання, інтелектуальної праці, духовного пошуку. Його дослідження стали прикладом практичної реалізації дослідницького навчання – особливого підходу до організації навчального процесу, що ґрунтується на природному прагненні дитини до самостійного вивчення навколишньої дійсності [247, с.132].

Згідно з концепцією В. Паламарчук, мислення є складною системою, що має свої взаємопов'язані компоненти: змістовий (знання), операційний (способи діяльності) і когнітивний (рушійні чинники діяльності). Дослідницею створено узагальнену модель, яка відображає основну стратегію формування мислення: розвиток у єдності діяльності із знаннями [192].

Позиція прямого навчання творчому мисленню яскраво представлена в ідеї формування латерального мислення відомого дослідника Е. Боно. Розроблена ним програма розвитку мислення передбачає розв'язання творчих завдань без звернення до конкретного змісту навчального матеріалу [215,с.225].

У даному аспекті дослідження мисленнєвої діяльності актуальним є поняття креативності мислення. На думку О. Савченко, під креативністю мислення слід розуміти здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації. Вона наголошує, що основу креативності становить гнучкість і незалежність мислення. Крім того, визначальними для характеристики креативного мислення є швидкість думки; гнучкість думки (уміння знайти новий підхід, нові способи розв'язання, співвідносні з характером і умовами поставленої проблеми); оригінальність мислення (уміння продукувати думки, які відрізняються від загальноприйнятих); чутливість до проблеми; ірелевантність (незалежність у судженнях, незв'язаність з заданими умовами); фантастичність (здатність відірватися від реальності при зберіганні логіки судження) [232, с.183].

За теорією А. Бергсона, творчість є процесом, що залежить виключно від суб'єктивних чинників, акцентуючи увагу на оволодінні суб'єктом двома формами пізнання – інтелектуального та інтуїтивного. Дослідивши їх, вчений робить висновок щодо невідповідності повної адекватності між реальною дійсністю художнього пізнання, що трансформується у мистецтві, та наукового пізнання, де інтелект діє в межах суб'єкта та об'єкта, усвідомлюючи відносини між речами. А. Бергсон зазначає, що практичні дії, що формують інтелектуальне пізнання, не створюють нове, а лише комбінують вже відоме [26].

М. Хайдеггер розглядаючи категорію творчого пізнання, зазначає, що прояв у суб'єкта художнього пізнання є проміжною ланкою між суб'єктом інтелектуально-пізнавальної діяльності і творенням як результатом цієї діяльності. Вчений вважає, що джерело художнього творення знаходиться у самому суб'єкті, під час здійсненню ним пізнавальних процесів. М. Хайдеггер підкреслює, що основним завданням художнього пізнання є прояв сутності пізнавального об'єкта, що виявляється за результатами безпосередньо самого мисленнєвого акту художнього пізнання [264,141].

Е. Гуссерль зауважує, що кожен, хто пов'язаний з мистецтвом, повинен мислити, дотримуючись саме природи творчих процесів, що властиві художньому пізнанню з акцентом на наявність елементів індивідуальності [78].

М. Полані акцентує увагу на індивідуально-емоційному чиннику інтелектуальної діяльності особистості, що пов'язаний як із науковим, так і художнім процесом у реалізації творчого пошуку [212].

Розглядаючи емоційний прояв у взаємодії з мистецтвом, М. Мамардашвіллі підкреслює, що естетика мислення пов'язана з мистецтвом не формується механічно, оскільки думка виникає із душевного стану особистості [152].

І. Гризова припускає, що художнє мислення ґрунтується на образному субстраті і зберігає у своїх формах специфіку чуттєвого стану пізнання, здатного до вироблення художніх ідей, що визначають суть і зміст художнього образу [73, с.12].

Досліджуючи своєрідність художньо-творчого процесу, Ю. Воробей зазначає, що художньому способу освоєння дійсності не притаманне опертя на теоретично-абстрактне мислення, оскільки у художній творчості «… мислення відіграє провідну роль настільки,

наскільки воно вплетене в канву предметно-чуттєвих образів як спосіб їх формування й побудови» [61, 128].

Подекуди дослідники при аналізі своєрідності образної основи художнього мислення звертають увагу не тільки на його чуттєво-емоційні витоки, а й на самобутність його продукту, тобто на художню образність. Так, С. Раппопорт переконаний в образно-емоційній природі художнього мислення і підкреслює значущість художніх емоцій як для процесу створення мистецьких новацій, так і їх сприйняття особистістю [223]. Автор художнього твору відображаючи дійсність, мислить образно-емоційно; результат його творчості несе в собі образно-емоційне начало, викликаючи у публіки схожі переживання і думки. В цьому й корениться, на думку дослідника, своєрідність розгортання мисленнєвого процесу у художньо-творчому акті і художньо-рецептивній діяльності. В науковій творчості емотивний елемент елімінується з процесу творення новації, а в художній – навпаки, він пронизує кожний етап формування твору мистецтва. Подібної думки дотримується Г. Єрмаш, яка наполягає на виокремленні художнього мислення як особливого виду думки через специфіку його витоків і репрезентації результатів, що зумовлена оперуванням переважно образним, значущим для митця й реципієнта його творів чуттєво наснаженим субстратом. Отже, однією з провідних ознак художнього мислення, що докорінно його вирізняє з-поміж інших різновидів людського розмірковування, наразі виголошується значущість його результату, а саме: художніх емоцій чи художніх образів для реалізації художньої комунікації.

Б.. Мейлахом була зроблена спроба пошуку шляхів зближення наукового і художнього пізнання. Дослідником було розвіяне загальне уявлення про переважання в науковому пізнанні логіко-понятійного мислення, а в художньому – образного [167].

Дослідник О. Лілов виходить з розуміння художнього пізнання як процесу, в якому поєднуються всі інстанції пізнавальної діяльності: спостереження і абстракція, мислення і переживання, розум і уява, логіка та інтуїція. Художнє мислення, на його думку, є нерозривною єдністю своєрідно співвіднесених між собою емоційних та інтелектуальних аспектів. Науковець звертає увагу на те, що розвиток художнього образу в художньому пізнанні збільшує його інтелектуальну напруженість, підкреслюючи, що мистецтво як пізнання проходить складний шлях до художньої істини, роблячи більш доступними для сприйняття вже відкриті наукою істини. На думку О. Лілова, художній образ – не єдино

важливий елемент художнього пізнання, разом з ним функціонують і суто логічні атрибути – думки, абстракції [137].

О. Мелік-Пашаєв аналізуючи витоки художнього пізнання зазначає, що художні здібності є результатом особливого стану психіки, при якому суб'єкт, що пізнає, сприймає неповторний чуттєвий вигляд предметів і явищ як вияв свого внутрішнього стану. Він вважає, що такі стани виникають як результат розвинутого естетичного ставлення до світу. Проте стан психіки, що передує виникненню художності, є лише можливою передумовою художньої творчості: «Розвинуте естетичне відношення до світу перетворює окремі психічні властивості людини в художні здібності, додаючи їм єдину, специфічну для мистецтва спрямованість» [168, с.81].

Дослідники В. Мазепа [147], В. Іванов [101], В. Малахов, [151] також розглядали проблему художнього мислення з позицій суб'єктивних чинників, що впливають на художнє пізнання. Вчені вбачають необхідність диференціації емоційно-чуттєвої домінуючої потреби при пізнанні від об'єктивного пізнавального завдання, а саме: пізнавальне завдання суб'єкта, який сприймає даний художній твір, може полягати у визначенні домінуючої потреби автора, створюваний даний художній твір. Множинність інтерпретацій художнього твору, актуалізація його у все нових і нових виконаннях ґрунтуються на такому багатстві смислових зв'язків, яке не може бути в повному об'ємі усвідомлено автором і його сучасниками.

В. Іванов підкреслює, що у процесі пізнання важливим є індивідуальне естетичне споглядання, для якого характерним є вихід свідомості за межі сфіксованих значень і сприяє розширенню кола усвідомлюваного [101]. Дослідник зазначає, що в художньому пізнанні внутрішнє переживання людини перетворює зовнішнє на актуальну форму вираження суб'єкта, при цьому, художнє пізнання не може існувати саме по собі, без понятійних елементів: «Пізнання і естетичне ставлення виражають різні, хоч і пов’язані один з одним, моменти взаємодії людини з об’єктивним світом» [101, с.187].

В. Мазепа дотримується думки про те, що, визначаючи художнє пізнання, як естетичну діяльність, можна стверджувати, що ця діяльність переслідує якусь естетичну мету, а також те, що ця діяльність відбувається за законами краси, проте, цим умовам може відповідати і будь-яка інша діяльність, де суб'єкт, що пізнає, керується тільки власною

домінуючою потребою, що підтверджує наявність в художньому пізнанні ще і логічно-понятійного напряму, що додає йому впорядкованості, яким і є пізнавальне завдання [147].

Отже, пізнання творів музичного мистецтва здійснюється з орієнтацією на асоціації, що породжуються домінуючою потребою суб'єкта за участю художньо-образного мислення і, в той же час, їх осягнення можливе за допомогою логіки й аналізу. Таке «двобічне» пізнання здійснюється завдяки виділенню в сутності суб'єкта сполучної ланки взаємного доповнення логічного і художнього мислення на рівні їх гармонійної єдності.

Узагальнюючи результати теоретичного обґрунтування визначених напрямів дослідження мислення, відзначимо, що у розглянутих наукових працях мова йде, як правило, про розвиток мислення або певних його аспектів. Визначити, який із цих напрямів може слугувати підґрунтям для розуміння музичного мислення і наскільки він буде вичерпним, можна після аналізу змісту поняття «музичне мислення».

Музичне мислення як соціокультурний феномен, що відображає особистісне ставлення людини до музичного мистецтва, розглядали дослідники М. Арановський [11], Б.Асафьєв [17], О. Костюк [124], О. Рудницька [230], А. Сохор [242] , Ю.Цагареллі [270], О.Щолокова [285], Б. Яворський [287] та ін.

Сучасні українські вчені розглядають питання розвитку музичного мислення з позицій провідних педагогічних концепцій, концентруючи наукові винаходи на формування художньо-образного, музично-виконавського, творчо-синкретичного мислення (Н. Батюк, О. Бурська, А. Коржевський, Н. Мозгальова, О. Ростовський, Г. Падалка, Л. Яковенко).

У дослідженні Н. Мозгальової музичне мислення визначається як складний соціально та історично обумовлений функціональний комплекс музично-пізнавальних здібностей, що включає мотиваційно-потребовий, емоційно-почуттєвий, творчо-діяльнісний, когнітивно-операційний та оцінювально-орієнтаційний компоненти. Дослідниця зазначає, що розвиток цих компонентів музичного мислення забезпечить продуктивність творчої діяльності [174].

О. Бурська робить акцент на розвиток музично-виконавського мислення і визначає його як усвідомлене оперування художньо-звуковими уявленнями, іманентними інтонаційно-композиційним та фактурно-клавірним ментальним моделям музики у процесі її осягання та виконання. Дослідниця підкреслює, що музичне мислення як орієнтувальна діяльність здійснює «сходження» від пізнання музичних явищ, осягнення їхньої сутності до

творчого переломлення у контексті особистісного світосприйняття та світорозуміння і транслювання художньо-звукових ідей у творчо-комунікативних актах музичного виконання [46].

Дещо іншу позицію стосовно визначення дефініції музичного мислення можна спостерігати у дослідженні О. Піхтар. Музичне мислення, зазначає дослідниця, виступає як різновид категорії художнього мислення і є творчо-пізнавальною діяльністю, що спрямована на усвідомлення художнього смислу образів мистецтва та відтворення її у різних видах музичної діяльності. Дослідниця доводить, що рівень музичного мислення визначається ступенем інтелектуалізації емоційного змісту музичного твору, розвитком особистісного життєвого досвіду [202].

У працях М. Арановського [12], А. Мазеля [146], В. Медушевського [166], Є.Назайкінського [181] музичне мислення визначається як структурно-функціональний комплекс музичних якостей особистості, що забезпечує можливість сприймати, аналізувати, усвідомлювати музичні твори.

І. Ляшенко зазначає, що в орбіті наукового знання поняття «музичне мислення» є процесом перетворення звукової реальності в художньо-образну, оскільки музика – це специфічний вид і продукт діяльності художнього мислення в звукових образах. Саме картина світу, тобто об'єктивна дійсність, що має вираження у змістовому середовищі, усвідомлюється особистістю на рівні «слухового споглядання, чуттєвого пізнання, естетичної оцінки й художнього перетворення» [179, с.10]. Музичне мислення в звукових образах виступає як «специфікація соціально-функціонального відображення на вищому рівні активності мисленнєвих процесів, підпорядкованих закономірностям цілеполягання, художньо-образним принципам суб'єктивного добору та організації звукового матеріалу». [179, с.10].

Гносеологічна природа цього процесу закладена у відображенні, що знаходить своє специфічне відбиття в цілеполягаючій діяльності музичного мислення в звукових образах. Структура цілеполягаючої діяльності включає цілеформування як проекцію художнього образу в його інтерпретаційному викладі та цілереалізацію – як практичну художню матеріалізацію музичного твору. Конкретна творча активність суб'єкта цілеполягаючої діяльності полягає в подоланні протиріч між суб'єктивною творчою метою і засобами її матеріальної об'єктивації. Важливим є те, що при опануванні музичного твору

цілеполягання виступає свідомим формуванням ідеального образу з позицій музичних цінностей і розробкою програми музично-творчої діяльності як вибір музично-виражальних засобів для реалізації спроектованого художнього образу у виконавській сфері діяльності.

І. Ляшенко доводить, що у системі музично-естетичного освоєння дійсності домінантою є «специфікація цілеполягаючого творчого відображення з його серцевиною – музичною свідомістю і самосвідомістю особистості» [179, с.14].

Н. Горюхіна звертає увагу на необхідність дослідження функцій музичного мислення на основі естетичних узагальнень, пов'язаних з художнім образом, ідеями, концепціями, ставленням до дійсності [179, с.51].

І. Пясковський доводить, що «художнє мислення пов'язане з естетичним ставленням особистості до дійсності, розкриваючи якісно нові грані оточуючого світу…оскільки у творах мистецтва реалізується не тільки результат пізнання, але й весь його шлях – складний і гнучкий процес осмислення й естетичної обробки предметного світу» [222, с.18]. Автор зазначає, що саме у художньо-образному мисленні логіко-конструктивні принципи є значимими, оскільки вони матеріалізуються з їх образним змістом. І. Пясковський констатує, що художня творчість безпосередньо пов'язана з процесом художнього мислення, що знаходить своє специфічне вираження у творах мистецтва, в їх змістовному компоненті, тому й аналіз та осмислення їх здійснюється з урахуванням об'єктивних властивостей конкретизованого матеріалу. Особливо це стосується усвідомлення дійсності, що має специфічне відображення в художньо-образній формі твору мистецтва, авторського мислення, конструктивних можливостей самого матеріалу твору мистецтва [222].

І. Пясковський акцентує увагу на двох аспектах прояву логіко-конструктивних принципів музичного мислення. У системно-структурному ракурсі, що визначає роз'єднання /об'єднання на різних рівнях звукового руху, основними принципами виступають: дискретності / недискретності; тотожності / контрасту; архітектонічності / процесуальності; диференційованності/інтегрованості. В еволюційно-генетичному аспекті принципи логіки музичного мислення визначаються ускладненням та інформаційним згортанням звукових систем; множенням (певна еволюційна зміна музичних явищ); пересічності (складний механізм полістилістичних звя'зків; конструктивного запевнення (реалізація конструктивних можливостей у нових системних взаємозв'язках) [222].

Дослідник розкриває взаємозв'язок двох підходів у вирішенні проблеми логіки музичного мислення – це образна і конструктивна логіка організації звукового матеріалу. Автор зазначає, що конструктивні засоби характеризуються складними асоціативними зв'язками з інтонаційно-образним змістом музичного твору. Важливим є також смислова і конструктивна логіки, де смисловий аспект виступає як драматургія звукового розвитку, тобто як своєрідний «смисловий рух», а конструктивна – як його структурна побудова, тобто «кристалізація» [222].

Логіко-конструктивний та логіко-смисловий ракурси мають прояв у інтегральній єдності як структури, так і процесу звукового розгортання музичного твору, що усвідомлюється. І. Пясковський акцентує увагу на прояві по-перше, логічного у розгортанні музичного матеріалу конкретного твору, що обумовлює його формально-звукову цілісність, єдність, виявляючи системність звукового руху; по-друге, логічного, саме в історичному розвитку музичного мислення, що обумовлює генетичний, еволюційний аспект стильових явищ і діахронному (як наступність стильових традицій у їх становленні) та синхронному (як взаємодія різних стильових традицій) ракурсах [222].

Г. Ципін підкреслює, що інтонаційно-образна природа музики обумовлює як особливий характер її слухового сприймання, так і пізнання змістовного компоненту, проникаючи у глибинну сутність та виконуючи функцію «музичного логосу» (за Ю. Холоповим) соціально-культурного стрижня, що інтегрує в єдине ціле всю систему засвоєння і споживання музичних цінностей [265].

«Музичне мислення не зводиться до своїх операційних механізмів, – підкреслює В.Медушевський. – Воно наповнюється красою завдяки прихованому в ньому життєвому початку й піднімається на ступінь духовного життя. Інтенсивність внутрішнього життя визначається тим, що в ньому задіяні усі внутрішні сили людини: фантазія, уява, сприйнятливість до гармонії світу, любов до істини, до людства» [166, с.29]. Дослідник пов'язує розвиток музичного мислення особи у взаємодії з «логосом життя», смислової глибини реальності та її естетичних законів, а головне – з духовністю як смислової домінанти художньо-творчого простору [166].

І. Котляревський зосереджує увагу на цілісно-образній природі музичного мислення, оскільки «образ є постійно вбудованим у структуру поняття як невіддільна частина матеріально-практичного і духовного світу особи» [126, с.39].

А. Сохор зорієнтовує увагу на категорії «діяльність», оскільки «художня діяльність, музичне мислення є єдністю трьох основних видів діяльності: відображення, створення та спілкування. Весь «матеріал» мисленнєва діяльність отримує з певного витоку – з чуттєвого пізнання дійсності завдяки перетворенню звукової реальності у художньо-образну» [242, с.60].

В. Озеров поняття «музичне мислення» розкриває у більш широкому ракурсі з акцентуацією на його творчому характері. «Категорія природа музичних явищ, - зазначає він, – пов'язана із здатністю творчого мислення створювати нову, художньо-естетичну дійсність, котра є концентрованим втіленням об'єктивних відносин цілісності (аналогічно категоріальної системи науки) і не тільки стимулює пізнавальну активність людського розуму, інтелекту, формує його змістовну спрямованість, але, апелюючи до почуттів, переживань, емоцій, ціннісних орієнтацій, встановлює певну гармонію між суб'єктом і об'єктом пізнання» [184,с.201]. Тобто автор приходить до висновку про поліфункціональний характер музичного мислення, заснованого на стійкій рівновазі, внутрішній єдності, цілісності його функціональних складових у взаємодії з мистецтвом музики.

Дослідник Л. Дис, спираючись на теорію Б. Асаф'єва про інтонаційну природу мистецтва музики, визначає дефініцію «музичне мислення» як «реалізуючий в інтонаційному процесі моделювання системи ставлень суб'єкта до реальної дійсності» [178, с.39].

Т. Смірнова доводить, що музичне мислення у своєму розвитку оперує адекватно-сформованими моделями, що визначені як поняття, категорії, теорії стосовно мистецтва музики і які виконують функції, властиві інтонаційним моделям. На прикладі еволюції жанру з позицій «інтонаційного фонду епохи» (за Б. Асаф'євим), автор прослідковує появу нових аспектів у структурі музичного мислення, пов'язаних з інтонаційною сферою звуковираження, усвідомленням «соціального буття музики», що пов'язує пласт «іманентної музичної логіки зі специфічними, зовнішньо стабілізуючими чинниками музичного мистецтва» [178, 73].

За визначенням Б. Асаф'єва [17], мистецтво музики у своєму розвитку виступає інтонаційною прогресією, що безперервно об'єктивується структурами узагальнення на трьох рівнях: існуючих та оновлених технічних прийомах, формуючих цілісну структуру; у вищій формі узагальнення – художньому образі, формі, стилі, жанрі та у творчому напрямі.

У контексті нашого дослідження важливим було визначення художньо-образного мислення в галузі музики. Н. Батюк розглядає цей феномен з позицій його функціональних проявів, а саме: мотиваційно-ціннісного, емоційно-емпатичного, раціонально-когнітивного, творчо-діяльнісного, що безпосередньо і опосередковано виявляється у відношенні до життєтворчості [22].

Дослідник В. Петрушин трактує музичне мислення як специфічний вид діяльності, пов'язаний з усвідомленням образного пласта музичного твору, його матеріальної тканини, логіки розвитку концепції твору на основі гармонічних побудов, особливостей мелодії, ритму, фактури, динаміки, агогіки, формоутворення та знаходження найбільш продуктивних шляхів, способів і засобів втілення ідеї твору у виконавстві [197, с.202]. Автор доводить, що засвоєння логіки музичного твору пов'язане з розумінням прийомів цього розвитку, таких як варіювання, чергування, просування, прогресуючий стиск, компенсація. Слід зазначити, що структура музичного твору, яка розглядається у науковій літературі, в діапазоні чотирьох параметрів: звукова система, склад, ладотональна організація, метроритм – є необхідною умовою функціонування свідомості, саме управління в аспекті музично-мисленнєвої діяльності [197]. Таким чином, можна вважати, що музичне мислення є поліфункціональним, яке надає можливість особі виявляти адекватну за своїм призначенням поліаспектну музичну дійсність.

У музично-педагогічному ракурсі досліджуваної нами проблеми слід виокремити фундаментальні роботи О. Ільченка [96], О. Олексюк [178], Г. Падалки [184] , О.Рудницької [233], О. Щолокової [279]. У галузі педагогіки мистецтва музичне мислення визначається як процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності.

М. Барановський акцентує увагу на функціональності музичного мислення, що забезпечує ефективність різновиду музичної діяльності особистості: створення, сприймання і виконання музики, що вимагає не тільки логічного осмислення одержаної музичної інформації, але й усвідомлення та інтерпретацію результатів суб'єктивного емоційного осягнення образно-символічного змісту твору [96, с.78].

Дослідники О. Костюк [124] , В. Максимов [149], О. Рудницька [231] у своїх дослідженнях доводять, що перетворення сенсорної інформації в образи свідомості є необхідним переходом до осмислення музичного твору, встановленням концептуальних

зв'язків у його змістовному наповненні, визначенням специфіки художньої мови, жанрово-стильової атрибутики, формоутворення тощо.

Розвиток здатності до розуміння мистецтва музики завжди визнавався провідним педагогічним завданням. О. Рудницька стверджує, що «розуміння художнього твору становить процес, який передбачає активне опрацювання художньої інформації, висунення власних гіпотез, точок зору, запитань до тексту, згоду або незгоду з його автором або образом твору, що відбувається у формі певного діалогу з партнером» [231, с.107]. Оскільки музичний матеріал допускає різні варіанти розуміння, тому цей процес є індивідуальним, глибоко нюансованим, через «відкриття нового», його осмислення, усвідомлення і осягнення [231, с.107]. Процес музичного мислення включає певні етапи: прийняття мисленнєвого завдання, тобто внутрішня спрямованість на розуміння ідеї, смислової домінанти музичного твору, бажання «зануритись» у його музичний пласт.

У подальшому предметом роздумів стає входження в комплекс елементів музичної мови твору, спираючись на певний музично-слуховий досвід та музично-теоретичний досвід. Згідно теорії Л. Виготського, смисл твору мистецтва особистість конструює сама, виходячи з асоціацій та аналогій свого досвіду [64]. Тому досвід у процесі музичного мислення використовується в плані актуалізуючого знання про мистецтво музики, через музичний матеріал в його видові, структурні, формоутворюючі та інші художні ознаки. Теоретичний рівень знань зорієнтований на усвідомлення сутності понять, властивих музиці та потребує мисленнєвих операцій зіставлення за принципом аналогії та контрасту, порівняльного аналізу засобу художнього осмислення «картини світу», що маніфестують музичні твори, проведення паралелей між творами, близькими за своїми естетичними параметрами тощо. Крім того, важливим є прояв особистісних яскравих емоційних переживань на конкретний художньо-образний зміст музики, здатності глибоко реалізовувати найбільш яскраві музично-інтонаційні, художньо-виражальні засоби, які виступають платформою музично-образного мислення особистості (за Н. Ветлугіною), що, в свою чергу забезпечують спрямованість на споживання і відтворення естетичного, закладеного і у мистецтві музики.

Естетична оцінка музичного твору тісно пов'язана зі сферою художньої свідомості. О.Олексюк зазначає, що «музичне мистецтво як спосіб ціннісного орієнтування виходить далеко за межі естетичного, хоч естетичне за своєю природою. Це орієнтування може

здійснюватися практично в усіх сферах життєдіяльності» [185, с.75]. На оцінну діяльність впливають такі чинники, як: специфічність самого мистецтва музики; особливості його мови, жанру, стилю, форми, внутрішньої логіки викладу матеріалу, а також високий ступінь мобілізації емоційних, вольових, інтелектуальних можливостей особистості. У конкретному естетичному оцінюванні твору прослідковується творчий характер процесу мислення, що відображає усвідомлене особистісне ставлення до естетичних якостей музичного твору, вміння збагнути його ціннісно-смислову сутність відповідно до основних об'єктивних естетичних критеріїв – оригінальності та художності, та урахуванням набутого досвіду «єднання цілісного світу музичного твору з внутрішнім світом особистості» [185, с.75]. Аналогічної думки дотримуються О. Рудницька [230], Г. Тарасов [249], Т. Тельчарова [250], вважаючи, що ціннісні орієнтації, естетичні оцінки та самооцінки тісно пов'язані між собою як цілісне функціональне утворення. Фундаментом, що об'єднує всі оцінні процеси, є категорія свідомості, що виступає найактивнішим чинником сформованості світоглядних позицій особистості у взаємодії з мистецтвом музики.

Дослідники М. Каган [103], С. Раппопорт [233], А. Сохор [242] стверджують, що комунікативний аспект художнього мислення розкриває, збагачує, систематизує знання, вміння та досвід естетичного ставлення особистості до дійсності у специфічному спілкуванні з різноманітними творами мистецтва, проявляючи здатність сприймати, розуміти естетично цінні високохудожні зразки та вміти їх розпізнавати. Комунікативна складова музичного мистецтва визначає можливість «відкриття» нового музичного змісту твору, його художньо-образної домінанти, проникнення у сутність музичного явища на основі його присвоєння (В. Остроменський). Комунікативний аспект музичного мислення цілковито пов'язаний практичною музичною діяльністю, що має реальне звукове втілення. Поняття «музична діяльність» «являє собою спеціальний вид діяльності, метою та предметом якої є вироблення власне творчого та естетичного як самоцінного» [188, с.80].

Особливого значення набуває активізація різних видів художньої діяльності, які проектуються у музичній навчально-виховній практиці, а саме: сприймання, пізнання, оцінювання, споглядання, уявлення, запам'ятовування, відтворення почутого, асоціативна музична діяльність, осягання тощо. У продуктивному комунікативному процесі усвідомлюється музика в певному емоційному тоні, до якого через музично-слухові уявлення приєднуються й музично-теоретичні умовиводи, різні асоціації, образні

порівняння, співставлення; словесно визначаються зв'язки головного та побічного, здійснюється характеристика деталей тощо.

Аналіз наукових джерел з виокремленої нами проблеми дослідження зорієнтовує на розвиток в особистості рефлексивного рівня мислення у сфері музично-творчої діяльності. Першочерговими умовами є збагачення творчих можливостей особистості у пізнанні, спілкуванні з мистецтвом музики, здійснення оцінної діяльності, а також самореалізації, що тісно пов'язана з рефлексією. Рефлексія – це набуття свідомістю здатності зосереджуватися на собі й оволодівати собою як предметом, що має власну специфічну стійкість і свою специфічну значущість – не просто пізнавати, а пізнавати самого себе, не просто знати, а знати, що знаєш. Продуктивність процесу рефлексії має вияв у взаємодії особистості з мистецтвом музики, спрямовуючи мисленнєві дії на внутрішній діалог. Саме на цій формі ґрунтується усвідомлення особистістю процесу і результату свого спілкування з музикою, що охарактеризовано О. Рудницькою як творення себе під впливом одержаних музичних вражень, набутого досвіду пізнання власних реакцій на музику, осмислення естетичних переживань, розуміння художньо-естетичних позицій на суб'єктивно-об'єктивному рівні [231].

Рефлексивний характер художнього мислення проявляється в усвідомленому ставленні особистості до своїх дій, у тому числі й освітніх; постановці мисленнєвих завдань відносно аналізу проблемної ситуації, що виникла внаслідок протиріч між потребами та існуючими можливостями її вирішення, а також критичного усвідомлення особистої музичної творчої діяльності на рівні самооцінки. В. Федоришин вважає, що рефлексивні процеси, які здійснюються індивідуалізовано на всіх етапах музичного розвитку особистості, мають творчий характер, оскільки пов'язані з розвитком самосвідомості. Музичне мистецтво при цьому виконує функцію не тільки спеціально застосованої технології набуття нового знання, але й механізму, що актуалізує рефлексивний характер музичного мислення і здобуває продуктивний розвиток у процесі музичного навчання, практичної художньо-творчої діяльності, самопізнанні та самореалізації [253].

У фундаментальних дослідженнях Г. Костюка стосовно проблеми мислення, виокремлюються видові ознаки цього феномену. Для нас важливим стало визначення рефлексивного характеру мислення ознак його самостійності. Дослідник підкреслює: «Критичність мислення характеризується тим, що людина суворо оцінює чужі і свої думки,

виявляє наявні в них сильні і слабкі сторони, не приймає за істину догадку, гіпотезу, а намагається довести її істинність» [125, с.195].

О. Рудницька підкреслює той факт, що рефлексивне мислення й творче музичне мислення попри яскраві відмінності в цілісному мислительному процесі взаємодіють, оскільки між ними існує зворотній зв'язок, а тому їх єдність – це комплексне мислення вищого порядку [231].

Отже, особистість, яка володіє таким мисленням вищого порядку, – розумна, гнучка, здатна розпізнавати проблеми, володіє комплексом мисленнєвих операцій, цілісністю сприйняття, спроможна генерувати ідеї, формувати суб'єктивний досвід у продуктивній художньо-творчій діяльності, що є необхідністю для її творчої самореалізації.

Мислення є основним способом пізнання і перетворення світу, де особливого значення у процесі творчої діяльності набуває його перетворювальна функція. А. Шумілін зазначає, що генерація перетворювальної сутності особистості відбувається через творчість, де особистість постає як самотворча, саморозвиваюча індивідуальність, як суб'єкт і як результат власної діяльності. Дослідник підкреслює, що саме творчість складає основу якісного розвитку суспільства та всієї культури [283].

О. Пономарьов визначає творчість як механізм розвитку, в процесі якого явища трансформуються в структурні рівні його організації, що в подальшому стають функціональними ступенями продуктивних взаємодій [207]. Аналізуючи особливості творчості як процесу, О. Пономарьов використовує принцип трансформації (перетворення) етапів розвитку явища в структурні рівні його організації й особливо функціональні ступені подальших розвиваючих взаємодій. Згідно цьому принципу, основу механізму творчої діяльності особистості складає взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього планів дій. Автор відзначає, що успішності реалізації творчого задуму, тобто «прямого продукту» сприяють також інші «побічні продукти» під впливом властивостей предметів і явищ, включених в дію. Саме процес творчості (перетворення) включає поетапність від емоційного сприймання «побічного продукту» з подальшим «проникненням» його у внутрішній план, що включається у спосіб, контроль та оцінку уявлення про те, що «побічний продукт» перетворюється у «прямий». У подальшому диференціюється спосіб дії, що призводить до перетвореного продукту (реалізації задуму), де контроль і оцінка стають все більш логічними, а роль уяви та емоцій обмежується. На заключному етапі повністю розгортається

контроль і оцінка на рівні логічних дій, при цьому спроби і помилки згортаються, а реалізація задуму спирається на аналіз і синтез структури проблеми [207].

Серед характеристик творчого процесу дослідники В. Моляко [217], О. Пономарьов [207], В. Роменець [226] виокремлюють перетворюючий характер творчого процесу, результатом якого є не тільки втілення в зовнішню форму «загально значущі матеріальні і духовні цінності», але й індивідуально значущі прояви внутрішнього світу особистістю з акцентуацією на інтелектуальну сферу його діяльності.

Згідно з дослідженнями Л. Виготського, саме творчість входить всередину людської свідомості, переструктуровує її, опосередковує функції мислення і встановлює між ними нові зв'язки і відношення, що розкривають особистісне осмислення і самоусвідомлення картини світу [64]. Опанування музики з акцентом на продуктивність дієвості перетворювальної функції виступає як «творення, продукування, виробництво» (за С. Безклубенко).

Кожен з авторів визначає зміст і структуру музичного мислення відповідно до своїх уявлень стосовно творчої діяльності з орієнтацією на забезпечення її продуктивності, що є відмінною рисою підліткового віку.

Дослідники Л. Виготський [64], О. Матюшкін [161], Д. Фельдштейн [259], зазначають, що у підлітковому віці починає розвиватися власне дослідницьке ставлення до дійсності, з’являється цікавість до співставлення фактів і з’ясування причин тих чи інших подій, потяг до творчого втілення. У своїх дослідженнях вчені відзначають, що у підлітків розвивається здатність до оберненості мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування), а саме: прискорюються процеси переходу від аналізу до синтезу, від абстракції до узагальнення, від узагальнення до аналізу та абстракції. Абстрактне мислення перебуває у підлітків на стадії становлення, швидкого розвитку, пов’язаного з подоланням труднощів; у цьому віці великого поширення набуває об’єктивізація суттєвих ознак при формуванні узагальнень.

Д. Фельдштейн [259] зазначає, що формування у підлітків свідомого ставлення до власних життєвої мети і планів можливе за умов засвоєння спеціальних засобів і прийомів продуктивного мислення.

З. Калмикова у своїх дослідженнях розглядає рівні розвитку продуктивного мислення дітей підліткового віку: перший рівень визначається здатністю до абстрагування й

узагальнення суттєвих ознак ситуацій, що сприймаються; другий рівень характеризується зближенням між інтуїтивно-практичними і словесно-логічними компонентами мислення; третій – визначається формуванням таких якостей продуктивного мислення, як самостійність, гнучкість, усвідомленість [108]. У підлітків з'являється нова позиція щодо своєї діяльності, тобто вони вчаться оцінювати її з точки зору певних еталонів, що робить будову діяльності особливим предметом засвоєння. Тому в підлітковому віці можливе вироблення досить високих форм самоорганізації різних видів діяльності, у тому числі й розумової, в цьому віці з'являється уміння погоджуватися з точкою зору інших учасників спільної діяльності.

Таким чином, проведений аналіз досліджень з проблеми розвитку мисленнєвої діяльності учнів-підлітків дає підстави вважати, що цей вік є сензитивним для формування музичного мислення.

Отже, аналіз наукових джерел в аспекті теоретичного обґрунтування феномену музичного мислення дає підстави стверджувати про багатоаспектний підхід у розгляді цього питання з акцентом на специфіку взаємодії особистості і мистецтва музики, підґрунтям якої виступає її інтелектуальний потенціал. При цьому музичне мислення є складовою музично-творчого процесу, а тому може розглядатися лише у зв'язку з ним. Раціональне виокремлення функціональних складових музичного мислення, на наш погляд, буде сприяти теоретичному обґрунтуванню його природи, сутності та змісту, що дозволить ефективно впливати на процес його формування в учнів підліткового віку у позашкільних навчальних закладах.

1.2. Сутність, зміст та функції музичного мислення підлітків

Мислення в усіх його проявах і видах є ядром інтелектуальної креативності, його активною складовою, яка забезпечує реалізацію всіх основних функцій інтелекту.

Філософське трактування поняття «функції» зводиться до її розуміння як відношення декількох об'єктів або елементів системи, в яких зміна одного з них тягне за собою зміну іншого, що спрямовані на досягнення певного ефекту [260, с.74].

Згідно з цим положенням, поняття *«функції мислення»* ми визначаємо як усвідомлення співвідношення елементів системи та варіативних способів їх інтегрованого оперування. Система соціальних та особистісних функцій мисленння відображає той складний контекст, у якому реалізується творча діяльність.

Творча діяльність виступає як побудовчий акт, що характеризується багатозначністю, багатотрактовністю, поліфонічністю. Художньо-творча діяльність у широкому розумінні – це мистецтво, у якому інформаційна дійсність дозволяє одну об'єктивну форму наповнення багатьма суб'єктивними змістами, утворюючи поліаспектну іншу реальність, відмінну від об'єктивності. Крім того, прикладний емоційно-пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, естетично-проектовний, емоційно-чуттєвий, навчальний і виховний потенціали мистецтва музики містяться у самій його суті й мають актуалізуючий вплив на свідомість особистості.

Творча діяльність завжди пов'язана із конкретним її видом, де феномен «мислення» розуміється, у першу чергу, як процес динамічний і плинний, безперервний, а тому розвиваючись, формує інші процеси, забезпечуючи певні результати у взаємодії особистості із зовнішнім світом.

Структура мислення включає в себе наступні реалії його активності, а саме: свідомість – пізнавальне та емоційно-оцінне ставлення особи до світу; самосвідомість – один із різновидів оцінно-орієнтаційної діяльності свідомості, що включає рефлексію – осмислення особою свого «Я»; цілепокладання – найвищий прояв творчої активності і творчого мислення, в основі якого синтез пізнання і оцінки, логіка конструктивних та експресивно-емоційних актів, зорієнтованих на цілеспрямовану діяльність особи, при цьому здатність особи ставити перед собою свідому мету та здійснювати її у поліфункціональній художньо-творчій діяльності [178].

Дослідники І. Ляшенко, І. Яценко зазначають, що структура цілепокладаючої діяльності включає цілеформування – створення ідеального образу та цілереалізацію – в його художній матеріалізації образу у творі. Конкретна творча активність суб'єкта цілеполягаючої музичної діяльності виявляється у подоланні перешкод між суб'єктивними творчими цілями і засобами її матеріальної звукової об'єктивації. Сутність цієї діяльності полягає в доцільній організації звукового матеріалу з метою втілення в ньому особистісного естетичного ставлення й ретрансляції його у соціокультурний простір. У цьому контексті набуває особливої значущості дієвість пізнавальної функції музичного мислення,

що сприяє активізації не тільки музично-теоретичної, але й музично-практичної діяльності стосовно визначення специфікації музичного мистецтва як об'єктивно-суб'єктивної реальності [178, с.17]. Аналогічних позицій додержується й дослідник М. Арановський, підкреслюючи, що сутність музичного мисленння визначається, перш за все, продуктивною реалізацією його функціональних складових в тій чи іншій музичній діяльності [12, с.90].

Здійснений аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку про те, що у складній структурі розумової діяльності особистості визначальною домінантом є інтегративна сукупність (ансамбль) їх інтелектуальних властивостей. Відповідно до цього, феномен музичного мислення розглядаємо як динамічно-інтегративну властивість особистості, що обумовлюється взаємозалежністю і взаємодією пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної та перетворювальної його функцій в поліаспектній музичній діяльності. При цьому, інтеграція функцій музичного мислення створює цілісну систему його структурно-функціональної організації, забезпечуючи опосередкований вплив на результативність цього процесу завдяки реалізації його функцій в залежності від специфікорваних рольових ознак кожної з них. При такому підході поняття *«функції музичного мислення»* ми розглядаємо як закономірно організовану, багаторівневу систему в якій взаємодіють поліаспектні зв’язки пізнавальної, емотивної, аксіологічної, рефлексивної, перетворювальної функцій.

Серед функцій музичного мислення ми виокремлюємо, насамперед, **пізнавальну функцію.**

Пізнавальна функція музичного мислення безпосередньо пов'язана з гносеологічним трактуванням музики як особливого способу пізнання світу. З позицій гносеології музика розглядається як спосіб, метод духовного пізнання Всесвіту, осягнення сутності буття [260]. Музичне мистецтво є особливим «дзеркалом» свідомості, що фокусує сутність явищ і буття, тому пізнання звукового віддзеркалення буття спонукає особу на розширення уявлень про цей вид мистецтва, стимулюючи свідомість проникнути в таємні взаємозв'язки та значення музичного простору. Дія, яку надає музика як впорядкована звукова хвиля, відбувається на декількох рівнях: фізичному (дія на рецептори слухового апарату людини); психофізіологічному (дія на мозок людини); біоенергетичному (дія на біоелектричний потенціал, життєвий тонус людини); духовному (дію на внутрішній світ людини, її розум і її духовність). Слухаючи глибоку, гармонійну музику, ми пізнаємо своє справжнє, істинне

«Я», яке, занурюючи себе в музичне мистецтво, підноситься, осмислюючи найважливіші цінності, онтологічні основи буття, інтуїтивно відчуваючи свій безпосередній зв'язок зі своїм началом у безпосередній неподвійності свідомості.[260] .

Спираючись на фундаментальні категорії філософського знання, таких як, «буття», «свідомість», «дійсність», особливого сенсу набуває категорія «пізнання» – «як активний процес відображення світу в поняттях, судженнях, теоріях, умовиводах, пов'язаних із вирішенням тих або інших завдань, а також із узагальненням і способами опосередкованого пізнання дійсності» [260, с.295].

А. Готсдинер виділяє чотири стадії пізнавального процесу: сенсомоторне научіння; перцептивні дії (перехід від музичних відчуттів до усвідомленого дій); утворення естетичних моделей певних елементарних «еталонів» (порівняння, оцінювання музики); евристична стадія (здатність передбачати, вгадувати розгортання фактури чи окремих частин, фраз). Головним у цьому процесі є розуміння, оперування та трансляція отриманої інформації, оскільки пізнавальна функція музичного мислення характеризується проникненням у музичне явище завдяки операціям виявлення, впізнання, ідентифікації, категоризації [71] .

Аналіз наукових джерел свідчить, що пізнання є суттєвою складовою у функціональній структурі мислення й забезпечується скоординованою взаємодією когнітивних процесів, формуючи здатність особистості будувати суб'єктивну ментальну модель світу, індивідуально і своєрідно відображати і розуміти навколишню дійсність; прогнозувати свої дії; накопичувати особистий творчий досвід.

К. Платонов визначає мислення як процес пізнання дійсності та як процес «формування індивідуального тезаурусу». При цьому поняття «тезаурус» розглядається ним як прообраз сучасної моделі організації знаннєвих структур, характерними ознаками якої є стійкість зв'язків між формуванням індивідуального знаннєвого простору і процесом оперування, при цьому забезпечуючи створення знаннєвих структур та їх запам'ятовування [204, с.103].

О. Зак наголошує, що мислення людини характеризується активним пошуком зв'язків і відношень. Для того, щоб встановити відношення між предметами, потрібно їх реально змінити, поряд із одночасним перетворенням їхніх станів та властивостей. Тут розумове забезпечення виступає як резервуар ресурсів, які, інтегруючись навколо ситуації,

утримуються в інтелектуальному процесі. При цьому один вид розумового забезпечення викликає інший, та у процесі продуктивної взаємодії вони сприяють вирішенню конкретного завдання. Питання про об'єднання, злиття (coalesce) в єдину систему розумового забезпечення узагальнених процесів, стратегій та умінь мислення, абстрактних концептуальних структур і мисленнєвих диспозицій є актуальними у сучасній науковій думці [91].

Розуміння музики розпочинається із розуміння співвідношень більш знайомих елементів у свідомості та їх порівняння з менш знайомими, що призводить до засвоєння цих складових у їх цілісній структурованості, єдності, взаємозалежності та взаємодії.

За визначенням Р. Тельчарової, спосіб усвідомленого ставлення особи до музики формує музичну свідомість. У свою чергу, свідомість розкриває естетичні сторони оточуючої дійсності, формуючи індивідуальну свідомість. Розуміння та усвідомлення музичного твору – це процес музичного мислення, що відображає музику на найвищому щаблі її пізнання. При цьому, усвідомлення гармонії між музичною мовою, музичним образом, засобами музичної виразності в конкретному музичному творі виступає як цілком достовірне відображення музики у свідомості особи. Рівень мисленнєвих дій визначається сформованістю образного мислення учня, оскільки образ сконцентровує інформацію про оточуючу дійсність у музичних звуках, структурованих за певними законами її організації [250]. У свою чергу, А. Герасимов підкреслює, що розвинене образне мислення може здійснювати шлях від просторового образу-уявлення до естетичного узагальнення, від сприймання цілісного образа як одиничного явища до розуміння у його змісті образів-узагальнень, до розкриття її внутрішнього глибинного смислу [237].

А. Сохор розглядає розвиток образного мислення з позицій актуалізації його пізнавальної функції, тобто мислити (оперувати в умі) уявленнями про звуки, мелодійні інтонації, ритмічні фігурації [242, с.63]. Дослідник зауважує , що образне мислення формується через знання загальних правил музичної мови певної епохи, конкретних елементів творчості кожного композитора, його індивідуальних стилів, неповторності втілення оригінальності змістовного компонента. Слід зазначити, що засоби виразності музики набувають певних змін під впливом соціально-історичних умов. На їх основі створює індивідуальні інтонації, які не повторюють вже відомі, проте вони мають певні зв'язки з існуючими, засвоєними суспільством елементами музичної мови, що утворюють

«інтонаційний словник епохи» (за Б. Асафьєвим), який існує у свідомості людей даного суспільства» [242, с.63]. «Інтонаційний словник епохи» виступає як засадничий в образно-мисленнєвому процесі, на що звертають увагу І. Люблинський та В. Скатєрщиков [187]. Саме усвідомлення специфікації виражальних засобів музики здійснюється завдяки асоціативним зв'язкам образного мислення особистості із застосуванням операцій аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, узагальнення. Крім того, образність музики синтезована у її мовному пласті: мелодії, ритмі, регістрі, тембрі. Розшифровуючи їх, особистість набуває конкретного уявлення про музичний образ, втілений у змістовному компоненті твору. Слід зазначити, що зорієнтованість особистості на пізнання мистецтва музики активізує розвиток музичного мислення, закріплюючи такі важливі властивості, як: теоретичність, критичність, конструктивність, раціональність, творчосткість.

Музичне пізнання (за В. Остроменським), це – особливий вид естетичної, орієнтувально-дослідницької діяльності, що виявляється у проникненні в сутність музичного явища на основі його присвоєння [188, с.18]. Мисленнєві процеси у музичному пізнанні характеризуються своєю багатовекторністю, що пов'язано з багатомірністю інформації (конкретно-наукової, художньо-естетичної, особистісно-цінної), яку несуть у собі музичний твір і музичне мистецтво в цілому. Розглядаючи музичне пізнання як цілісний і неподільний процес, дослідник умовно виділяє в ньому ряд окремих етапів: орієнтувальне проникнення в структуру твору; переломлення змісту музичного твору шляхом узагальнення різних рівнів художньої структури; співтворчість – побудова суб'єктивного образу на основі загального осягнення структури твору. Під структурою твору розуміється спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ, мислення і пізнання, сукупність істотних відношень і зв'язків між компонентами всередині цілого, що забезпечує його єдність [188, с.18].

Крім того, об’єкти та явища дійсності набувають особистісного смислу, коли вони репрезентовані в образі. Особистісний смисл виступає як складова індивідуальної свідомості, що пов'язана з мотиваційною сферою суб’єкта. Д. Леонтьєв вважає, що «…особистісний смисл об’єктів та явищ дійсності – це складова образів сприйняття і представлення відповідних об’єктів і явищ, яка відображає їх життєвий смисл для суб’єкта і презентує його суб’єкту шляхом емоційного забарвлення образів та їх трансформацій» [134, с. 181].

Логічне розгортання музики, яке Б. Асаф'єв пов'язує з інтонаційним становленням «звукозмісту», де «звуковиявлення» осмислюється діяльністю інтелекту людини, і є головним мисленнєвим «каналом» між художньою свідомістю і змістовим полем музики, де «зміст не вливається в музику , а є злитим з інтонацією як звукообразний смисл» [17, с.275].

В. Медушевський вважає, що зміст музики треба розуміти динамічно, бо вона не мертва пізнавальна структура, а справжнє глибинне життя духу. У музиці, на думку В.Медушевського, закладено «відчутний зміст», де музичні утворення є досконалістю мислення, бо містять у собі не лінійно викладену логіку думки, а багатомірну логіку буття. Дослідник вводить поняття «протоінтонації» як потенційної передоснови передчуття музики, в яку не вкладено конкретного «варіанту аналітичної форми». Протоінтонація виступає як першообраз, виражений у звуках інтонації. Вчений вважає, що протоінтонація існує в свідомості композитора, виконавця й слухача до народження звукової інтонації, вона є головною рушійною силою внутрішнього передслухання музики і виступає як настановчий етап пізнання мистецтва музики [166].

У процесі осягнення музичного твору пізнавальна функція музичного мислення виступає як система відбору, цілеспрямованості, структурування музичного тексту, де першим і головним носієм музичного значення та змісту є інтонація, що визначається як конкретна звукова форма, яка включає елементи мелодійних, ритмічних, темпових структур, а також динаміку, агогіку, колорит. Слід також зазначити, що й емоційні процеси в музичному пізнанні мають характерні ознаки інтелектуальної діяльності, що виявляють себе через емоційно-розумове переживання. Грунтуючись на емоційному засвоєнні змісту музичних образів, музичне пізнання збагачує їх особистісним ставленням і створює новий образ. Музично-художній образ в своєму емоційному багатстві та естетичній досконалості осягається лише через пізнання звукової конструкції музичного твору. Розуміння закономірностей і гармонійності звукових відношень, а також проникнення у логіку розвитку музичної думки засновується на своєрідному уявленні про мистецтво музики від неясних до емоційно яскравих вражень, від абстрактних до конкретних, від безпосередньо пов'язаних із простором до умовних, від таких, що спираються на звукову локалізацію, на просторові властивості самого звучання, до компонентів, у яких вихідним є логічне розгортання музично-образної концепції твору, що суб'єктивно переживається як музично-

естетичне відчуття. Саме у процесі цього синтезу формується інтелектуальний механізм, який стає основою саме пізнавального процесу в межах музичної діяльності. Крім того, музично-пізнавальні процеси сприяють розвитку розумової сфери учня-підлітка, його інтелектуальних властивостей, формуючи музично-слуховий досвід, збагачуючи уяву, фантазію та індивідуальний художньо-творчий потенціал. Музичне пізнання формується шляхом особистісного ставлення учня до музики, оскільки знайдене у творчих пошуках індивідуальне «бачення» є своєрідним «присвоєнням» об'єктивного музичного змісту. Т.Чередніченко відзначає, що за об'єктивністю стоїть суб'єктивність, тільки по-іншому змістовно наповнена [277, с.54]. Творча особистість, на думку Б. Асаф'єва, «збагачує сферу музики завдяки багатству своїх емоцій і вразливості, завдяки потужній енергії думки» [17, с.48].

Пізнавальна функція музичного мислення співвідноситься з етапом внутрішньої мови, де представлені в згорнутому вигляді найістотніші в смисловому відношенні моменти висловлювань. Для того, щоб реально виділити узагальнену модель музичної думки, її опорні смислові моменти, необхідний музично-теоретичний аналіз, за допомогою якого можна побудувати специфічні музичні завдання, що виявляють спрямованість на активне оволодіння музичною мовою.

М. Арановський, трактуючи музичне мислення як прояв «специфічної музично-мовної здатності», зазначає, що по відношенню до сенсорних музичних здібностей музично-мовна здатність виступає як збірна, координуюча мисленнєва дія націлена на розуміння мистецтва музики [12]. Вираження музичної думки щодо розгортання музичного задуму в лінійну послідовність музичних елементів, їх відбір і розташування, що підлягають уявленню про ціле, яке вже було закладене в початковому «семантичному записі». Відчуття даної послідовності елементів як єдино можливої для виразу саме цієї художньої ідеї, відчуття частин у всьому різноманітті їх зв'язків один з одним складає значимість пізнавальної функції музичного мислення. Отже, виявлення в музичному матеріалі фундаментальних мовно-мисленнєвих процесів характеризується, з одного боку, умінням створювати ідеальні моделі цілого, спираючись на найістотніші в смисловому відношенні моменти, а з іншого – умінням виявляти початковий задум у послідовності мовних елементів, де їх індивідуальна комбінація виступає як вираження думки.

Аналізуючи інтелектуальні механізми, що лежать в основі породження мовного

висловлювання, О. Лурія зазначає, що цей процес поділяється на два етапи: до першого відноситься процес перетворення початкового задуму або початкового «семантичного запису» в схему розгорненого мовного висловлювання, де вирішальну роль відіграє внутрішня мова, згорнута за своєю будовою і предикативна за своєю функцією. Другим етапом мовного висловлювання є етап його включення в кодування мови [144]. Здатності, що лежать в основі цих процесів, П. Якобсон називає, відповідно, здатністю до селекції і здатністю до комбінації [294]. Музично-мовна здатність формується в підлітковому віці і разом з іншими властивостями і якостями – є фундаментом музичного мислення. Таким чином, необхідним компонентом пізнавальної функції музичного мислення є музично-мовний, завдяки якому має реалізацію естетично осмислене розуміння музичних ідей, художньої образності, семантичної структурованості музичного твору.

В підлітковому віці формується абстрактно-логічне та понятійне мислення. Розумовий розвиток учнів виступає як синтезований винахід пізнавальної діяльності та однією з головних умов, що визначають структуру, форму, ефективність процесу навчальної діяльності. При цьому якість знань та розумовий розвиток учнів безпосередньо залежать від параметру взаємодії різних видів пізнавальної діяльності. Тут особливого значення набуває потреба особистості у пізнанні; прагнення до самовияву у пізнанні; пізнавальна ініціатива; надситуативність при самовияві; перетворювальність мислення в плані поглибленого пізнання. На ефективність пізнавального процесу також впливають операції мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, активне перенесення, визначення понять, виділення головного, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та логічних міждисциплінарних і внутрішньо-предметних зв'язків, доказ-спростування.

Пізнавальна функція музичного мислення у змісті музичної діяльності перетинає з її **емотивною функцією**, що характеризується предметністю своєї «присутності» в художньому творі в ракурсі емоціогенної інформації; «залученості», тобто втілення в творі емоційних намірів автора; і «сугестивності» як вказівки на ймовірне емоційне реагування учня на музичну дійсність [47]. І. Васильєв, В. Поплужний, О. Тихомиров підкреслюють значущість емотивного компоненту в процесі мислення – це емоційно-чуттєве сприймання, образне уявлення і раціональне пізнання об’єктів і явищ. Саме емоційний фон виступає стимулом і активатором діяльності [47].

Емоції – це, перш за все, внутрішні зміни, що характеризуються безпосереднім впливом почуттів на перебіг уявлень, тимчасовими переживаннями якого-небудь почуття (А. Асмолов, І. Бех, М. Смірнов), що пов'язані з потребами і мотивами відображаються у формі переживань, значущість явищ і ситуацій, що діють на суб'єкта (Л.Веккер, В. Вілюнас, О. Запорожець); визначаються інтенсивністю потреб і оцінковими діями за результатами задоволення (А. Захаров, П. Симонов). Емоції віддзеркалюють ставлення особи не тільки на внутрішні, але й на зовнішні чинники життєдіяльності (Н. Слободяник, А. Чебикін).

Із запровадженням до наукового обігу термінів «інтелектуальні емоції» та «інтелектуальні почуття» постає питання про різницю між ними. О. Леонтьєв розумів під емоціями «стани переважно ідеаторні та ситуаційні», тобто відносив до класу емоцій усі переживання, що виникають під час розумової діяльності та впливають на її розвиток, оскільки вони оцінюють ситуативні, умовні відношення між суб’єктом і об’єктом під час цієї діяльності. На відміну від емоцій почуття – це «сталі, кристалізовані... у предметі емоційні переживання» [133, с.200]. Інтелектуальні емоції, з функціональної точки зору, можна охарактеризувати як емоції успіху/неуспіху у розумовій діяльності. При цьому, сам розумовий процес та його результати стають предметом емоційної оцінки, з точки зору пізнавальної мотивації.

На відміну від пізнавальних процесів інтелектуальні емоції не відображають самі по собі предмети та явища предметної дійсності та зв’язку між ними. Вони відображають реальні відносини між пізнавальними мотивами та успішністю або неуспішністю реалізації розумової діяльності, що відповідає їм. Емоційні процеси, що є специфічним відображенням, виконують функцію регуляції у мисленні. Питання полягає в тому, щоб розкрити, як конкретно здійснюється ця регуляція на різних етапах розумової діяльності. Слід зазначити, що розумовий процес у цьому випадку піддається емоційній оцінці, і тут «спрацьовує» орієнтовна функція інтелектуальних емоцій. При цьому емоційне орієнтування носить специфічний характер, відмінний від орієнтувальної функції пізнавальних процесів. За допомогою емоційного орієнтування суб’єкт отримує змогу виділяти в розумовій діяльності ті напрями або «зони», що мають для нього особистісний смисл з точки зору пізнавального аспекту розумової діяльності. Виділяючи деякі значущі компоненти у процесі розумової діяльності, інтелектуальні емоції опосередковують реалізацію спонукальної функції пізнання. Іншими словами, інтелектуальні емоції

виділяють саме ті складники розумової діяльності, на які спрямовується спонукання процесу пізнання. У цьому зв'язку необхідно відзначити різне відношення інтелектуальних емоцій до пізнавального процесу та мети розумової діяльності. Пізнавальними функціями у мисленні є смислоутворення та спонукання. Сам факт виникнення інтелектуальних емоцій задається відношенням до процесуальності розумової діяльності як пізнавальної. Пізнавальна мета відповідно до виконуваної або спрямовуючої функції зумовлює спрямованість інтелектуальних емоцій на певні складники розумової діяльності.

На думку В. Вілюнаса, інтелектуальні емоції виступають у ролі того «допоміжного» механізму, який підключається, за необхідність, до процесу регуляції діяльності та корегує на основі обліку фактичних досягнень її протікання в конкретній ситуації. Виокремлюються три підгрупи інтелектуальних емоцій на рівні успіх/неуспіх: констатований, передбачений, узагальнений. Емоції, що констатують успіх/неуспіх, забарвлюють окрему спробу наближення до мети. Ці емоції відповідають за зміну проб у поведінці. Передбачені наперед емоції формуються на засадах констатованих: «…емоції, які констатують реальний успіх /неуспіх, «прилипають» до деталей ситуації та знову відтворюються за повторного зіткнення з ними уже в ролі емоцій, що передбачають можливі вдачі чи ускладнення» [57, с.35]. Подібна випереджаюча інформація істотно полегшує суб'єкту пошук шляху досягнення мети, роблячи цей пошук творчим. Розглядаючи узагальнену емоцію, автор приходить до висновку, що саме вона взаємодіє з провідним емоційним явищем, яке спонукає до діяльності, посилюючи його, коли передбачається швидкий успіх, і одночасно позбавляючи його спонукальної сили стосовно нівеляції труднощів та невдач [57]. Разом з тим, інтелектуальні емоції мають певну специфіку, що відображається в особливій модальності цих емоцій. Так, у ролі інтелектуальних традиційно виділяються емоції здивування, здогадки, сумніву та впевненості, а також емоції, пов'язані з результатами розумової діяльності. Можна передбачити, що у факті різної модальності виявляється різноманітна регулювальна роль емотивної функції мислення на різних стадіях розумової діяльності особи.

Діяльність, у першу чергу, розумова, регулюється у свідомості суб'єкта також і через емоції як функціональне призначення особистісних смислів. Отже, будь-яке смислове утворення є джерелом емоцій, в тому числі й інтелектуальних: «емоції виконують функцію внутрішніх сигналів, внутрішніх у тому сенсі, що вони не є психічним відображенням

безпосередньо самої предметної дійсності. Особливість емоцій полягає в тому, що вони відображають відношення між мотивами (потребами) та успіхом чи можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта, яка відповідає їм. При цьому йдеться не про рефлексію цих відношень, а про безпосередньо чуттєве їхнє відображення, про переживання. ...Емоції виникають після актуалізації мотиву (потреби) і до раціональної оцінки суб'єктом своєї діяльності» [134, с.198].

Дослідник В. Поплужний підкреслює, що необхідно керуватися принципом одночасного функціонального розвитку розумового процесу та відповідних йому інтелектуальних емоцій. При цьому факт походження тієї чи іншої інтелектуальної емоції співвідносився з певною фазою розумового процесу [209]. Так, на початковій фазі розумового процесу неминуче формується проблема, яка виникає перед суб'єктом тоді, коли виявляється щось «нове», що суперечить минулому досвіду (по-іншому – сигналізує про суперечність між «старим» і «новим»). Саме на основі цієї суперечності «нове» специфічним чином оцінюється суб'єктом по відношенню до пізнавального аспекту розумової діяльності та переживається ним у формі емоції здивування, хоча, звичайно, це не виключає появу цієї емоції й на інших етапах розумової діяльності [209].

Емотивна функція мислення полягає в тому, що вона сигналізує у свідомості суб'єкта про отримання ним під час розумової діяльності нового смислового утворювання. Тим самим ця емоція орієнтує суб'єкта у складній ситуації, виділяючи в ній деяку «зону пошуку». Разом з тим, емоції опосередковують реалізацію спонукальної пізнавальної функції розумової діяльності, тому що саме у виділеній «зоні» відбувається інтенсивне встановлення предметних зв'язків і відношень. Це, в свою чергу, приводить до усвідомлення нового смислового утворювання і, таким чином, до можливості його подальшого використання у розумовій діяльності. Сформовані суб'єктом здогадки версифікуються по відношенню до минулого досвіду суб'єкта, системи його знань, а також по відношенню до мети, яка виникає при вирішенні конкретного завдання. Завдяки «механізму емоційного закріплення» (за В. Медушевським) відбувається постійне підвищення вибіркової розумової діяльності особистості та здійснюється орієнтування суб'єкта не лише в конкретному завданні, а й у певному аспекті пізнавальної діяльності. Важливим є також і те, що у процесі пізнання суб'єктом об'єктивної дійсності відбувається формування та наступний розвиток механізмів, які спрямовують і контролюють протікання та результат пізнання. Саме у ролі

одного з таких результативних механізмів і виступають інтелектуальні емоції виконуючи функцію орієнтації суб'єкта в образі зовнішнього світу, де переживається протікання розумового процесу, який відображає саме цей зовнішній світ.

У сучасній музикознавчій, психологічній та педагогічній науці загальновизнаним є положення про засадничу роль феномену «художність» як інтелектуального явища, що являє собою раціональну сукупність ознак, властивостей, характеристик, структурних елементів, за яких музика спроможна функціонувати як суспільна свідомість і мислення, як засіб пізнання і емоційно-образне відображення дійсності, як творчий процес і маніфестація духовних цінностей. О. Ільченко відзначає: «Суттєвою ознакою художності є здатність музики пробуджувати почуття, емоції, естетичні переживання, бути об'єктом пізнання, нести конкретну художню інформацію, викликати інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, уявлення, фантазію, натхненність, завдавати насолоду» [102, с.9].

Музичне мистецтво має актуалізуючий вплив не лише на психологічний стан особистості, але й на її формування, оскільки особистість певним чином реагує на художню образність музичного мистецтва. Саме на цей фактор звертає увагу С. Виготський, підкреслюючи, що мистецтво, в тому числі і музичне, проектує емоційні переживання, які відображають спосіб існування особистості у світі, її екзистенцію, оскільки в ході сприймання музично-звукового простору найважливішу роль відіграють «розумні емоції», пов'язані безпосередньо з інтелектуальними процесами [64].

В осягненні мистецтва музики О. Костюк відстоює думку про наявність емоційного та інтелектуального. Автор зазначає: « Звучання – не є символом по відношенню до змісту, воно злито з ним у «звукообразний смисл». Емоційний відгук і тонке, диференційоване відчуття побудови звукової тканини не мають смислу, якщо вони взяті окремо один від одного» [124, с.45]. Дослідником визначено константи осягнення сутності музичної образності, а саме: емоційно-естетичний образ; слухова диференціація звукового потоку та асоціативно-зорова активність. Тут прослідковується ідея взаємовпливу емоційної та інтелектуальної функції в усвідомленні музики як особливого різновиду художнього відображення реальності, що складається з опосередкування й узагальнення почутого та перетворення його особистістю у специфічні музично-слухові образи-символи. (В.Медушевський, Є. Назайкінський, В. Петрушин).

Розуміння, усвідомлення та осягнення музичного мистецтва процесуально «віддзеркалює різноманітну динаміку емоційних реакцій: від безпосередньо чуттєвих проявів до вищих проявів естетичної насолоди» [209, с.60]. Саме у цьому процесі емоційні прояви у розгортанні мисленнєвих дій синтезуються з інтелектуальними.

Музичне пізнання зумовлене специфікою музичної мови і принципами музичного формотворення. Структурне оформлення твору, як зазначає В. Остроменський, потенційно містить у собі основні шляхи та логіку процесу осягнення твору – як логіко-конструктивного, так і емоційно-образного [188, с.28]. На логіко-констуктивному рівні пізнання здійснюснюються цілеспрямовані мисленнєві дії, а саме: музичний твір аналізується, синтезується, узагальнюється, виділяються основні, найбільш суттєві моменти, визначається логіка музичного розвитку, характер взаємозв'язків між частинами музичного твору, семантична його специфікація. На емоційно-образному присутнім є елемент раціональності у пізнанні мистецтва музики, забезпечуючи упорядкованість пробуджених музикою емоцій. З цього приводу В. Остороменський зазначає: «…коли заглиблюєшся у своє відчуття прекрасного й намагаєшся зрозуміти, звідки воно виникло, що було об'єктивною його причиною, тільки тоді осягаєш безмежні закономірності мистецтва й відчуваєш нову радість від того, що розум по-своєму висвітлює те, що безпосередньо переживаєш у почутті» [188, с.15].

Слід зазначити, що переживання виразної сутності музично-художнього образу, розуміння принципів конструювання звукової тканини та прояв умінь втілити цю єдність у вольовому акті творчості також характеризує музичне мислення в дії. Аналогічної думки дотримувався й П. Симонов, підкреслюючи, що специфіка пізнання в актах співпереживання полягає в тому, що об'єктом тут виступає внутрішній світ особистості, її емоції і почуття, інтереси і духовні уподобання [235].

Мисленнєві процеси у мистецтві набувають особливої форми емоційно забарвленої думки, основа якої – цілісне образне уявлення, своєрідний гештальт, осягнення сутності явища через миттєве охоплення його внутрішніх відношень. Внутрішньо цілісні зв’язки між вихідними елементами, що забезпечують емоційну інтеграцію звукового матеріалу, грунтуються на музичному переживанні (важливий «індикатор» дієвості раціонально-логічного етапу пізнання музичного твору).

Л. Виготський зазначав, що враження мають властивість поєднуватися між собою, внаслідок чого утворюється комбінований образ, в основі якого лежить загальне емоційне почуття. В процесі музичної діяльності різні асоціації, їх комбінації переплітаються з відчуттями та емоціями, породжуючи цілісний художній образ, що втілюється в конкретному музичному творі [64].

У процесі опанування учнем конкретного музичного матеріалу, перш за все, створюється його особистісне уявлення стосовно емоційного художнього образу, закодованого в чітку систему звукокомплексів, що має відтворення у різних формах і за допомогою різних засобів. Особливого сенсу набуває безпосередній контакт учня-підлітка з процесом творчого відтворення музики у досконалому «живому» звучанні виконавця-професіонала. Це має значний вплив на художньо-емоційне сприймання учнів музичного твору, «занурюючись у його звукообразну архітектоніку» з індивідуальним емоційним відгуком, що об'єднує одна ідея – відчуття цілого, яке сприймається.

Поетапне художньо-емоційне осягнення учнем музичного твору здійснюється шляхом аналізу та синтезу елементів художності, які його складають. Конкретний аналіз засобів музичної виразності і визначення їх ролі у відтворенні емоційно-образного змісту твору (мелодійна лінія як головний носій музичної думки, темпо - , метро - , ритм - , динаміка, гармонія, тембральні ознаки, агогіка, ладотональна організація, форма, стиль тощо) поєднує інтелектуальні та емоційні зусилля учня, зорієнтовуючи на усвідомлення структурних елементів композиційної побудови твору та їх властивостей, що в свою чергу сприяє розширенню меж емоційних переживань та музично-слухових уявлень. Слід зазначити, що художня образність, яка закладена в змістовному компоненті музичного твору, є певним матеріалом інтелектуального, емоційного та асоціативного відображення у свідомості учня, обумовлюючи ступінь їх повноти та спрямованості. Емоційні реакції учня на художньо-образне звуковираження музичного твору взаємодіють з одночасною фіксацією уявлень на рівні інтелектуальних дій стосовно організації озвученого музичного матеріалу, його компонентів та властивостей, поряд із асоціативними уявленнями, які виникають на підґрунті порівняння почутого, усвідомленого й пережитого з набутим певним життєвим досвідом і досвідом музичної діяльності. У цьому процесі прослідковується певна взаємозалежність між спрямованістю асоціацій, їх добором і

розширенням меж та доцільними, повними і обґрунтованими інтелектуальними діями поряд з емоційними уявленнями учня стосовно музичного твору, що опановується.

Аксіологічна функція музичного мислення. Ціннісний зміст духовного осмилення постає як свідомо вибрана ціннісна домінанта, що безпосередньо та іманентно властива цілісному почуттєвому сприйняттю та усвідомленню особистістю оточуючого світу

Фундаментальні психолого-педагогічні дослідження дали змогу визначити цінності як духовні загальнолюдські принципи, що є складовою особистості людини, а ціннісні орієнтації – як певні переконання особистості щодо їх важливості, правильності, необхідності прагнення до них [28; 67; 82; 282]. Дослідники підкреслюють, що цінності є сталими фактами свідомості. Як структурний компонент свідомості, суб'єктні цінності з розвитком свідомості поступово набувають онтологічного статусу, стають відносно незалежними від соціального середовища та форм діяльності, вони є показниками індивідуальності та цілісності людини, утворюючи суб'єктно-ціннісне ядро свідомості. Будь-яка система цінностей поєднує цінності двох порядків: цінності-цілі (термінальні), до яких належать найважливіші цілі та ідеали суспільства та особистості, а також цінності-засоби (інструментальні), які забезпечують досягнення визначених цілей.). Система цінностей людини визначає цілісність її особистості, оскільки одним своїм вектором вона спрямована в минуле, на життєвий досвід, а іншим – у майбутнє, виконуючи прогностичну функцію, спрямовуючи активність суб'єкта, визначаючи його життєву позицію. Поступово із розширенням індивідуального досвіду особистість починає інтегрувати засвоєні цінності у цілісну ієрархічну систему, в якій кожна цінність знаходиться в порядку відносної значущості та пріоритетності відносно інших цінностей. Саме в диференціації цінностей, повязаних з мисленнєвими процесами стосовно їх значущості для особистості, проявляються індивідуальні характерні особливості її ціннісно-смислової сфери.Суб'єктні цінності характеризують внутрішні інтенції особистості та співвідносяться з її потребами, інтересами, настановами [28; 67; 82; 282]..

Як інтегральне утворення, що концентрує в собі у трансформованому вигляді природні задатки особистості, життєвий досвід та життєві перспективи суб'єктні цінності складають змістовний і динамічний бік її свідомості. Вони існують як певне семантичне поле, набуваючи вербалізованих форм лише в актуалізації як змістів мисленнєвої діяльності в процесі вирішення конкретного життєвого завдання (за М. Рокичем) .

Дослідники Т. Левченко, Р. Рогова розкривають особливості присвоєння тих чи інших смислових змістів та прагнепнь особистості. Як стверджують автори, можна говорити про нестійкі ситуативні смислові змісти, що характеризуються епізодичністю, залежністю від внутрішніх обставин, а також про стійкі, привласнені особистістю смислові змісти, що увійшли до загальної структури смислової сфери, та про особистісні цінності, які визначаються як усвідомлені та прийняті особою як найбільш загальні та генералізовані смисли. Через те одна й та сама внутрішня смислова сполука, або її зовнішній вияв, можуть мати різне внутрішнє обгрунтування та ціннісний резонанс залежно від того, чи стають вони виключно ситуаційно зумовленими, чи є наслідком усвідомлених цінностей [129].

Цінності (ціннісні орієнтації) виступають стратегічними цілями діяльності особистості і посідають визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та діяльності і впливають на зміст і спрямованість її потреб, мотивів та інтересів. Ціннісна система, укорінюючись у структурі самосвідомості, виступає як її необхідна установка – особистісно значуща і відповідально-активна. Вона і стає соціокультурною основою перетворення внутрішніх позицій особистості у реалії здійснюваних нею вчинків [28]. Отже, саме свідомість особистості постає як інтегратор суб'єктних цінностей, а ціннісна свідомість виступає джерелом саморуху і саморозвитку, як джерело суб'єктності. Формуючи власну систему цінностей, тобто ціннісних орієнтацій особа, виступає як її носій.

Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення, перебіг пізнавальних, емоційних, комунікативних та рефлексивних процесів особистості. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку особистості та виконанні нею соціальних ролей, при цьому значне місце посідають цінності, що функціонують у соціумі. Виокремлення ціннісних орієнтацій індивідуальної свідомості як самостійного предмета дослідження поряд із ціннісною системою суспільства зумовлено видозмінами їхнього змісту й особливостями впливу на особистість. Ціннісні орієнтації є стійкими, інваріантними утвореннями свідомості, сенсовими компонентами світогляду. Зміст ціннісних орієнтацій відзеркалюється відповідно до змін умов.

Визначаючи поняття «ціннісна орієнтація» як фіксовану в психіці індивіда і соціально обумовлену загальну спрямованість на мету і засоби діяльності в певних сферах, М. Ядов робить наголос на праксеологічний аспект відношення «людина – світ», а ціннісні уявлення – виступають як елементарні одиниці ціннісної свідомості суб'єкта, як конкретна

думка, що фіксує значимість тієї чи іншої цінності за певними критеріями [288]. Дослідники зазаначають, що у духовному світі людини важливу роль відіграють інтелектуальні процеси, які сприяють утворенню нових ціннісних норм та орієнтацій під впливом взаємодії «зовнішніх» (соціокультурних) та «внутрішніх» (інтелектуальних) чинників, що мають реалізацію в особистісній художньо-творчій діяльності [28; 67; 82; 282].

Розуміння естетичного потенціалу мистецтва, на думку М. Батхіна, полягає в тому, що різні ціннісні елементи у структурі художнього цілого конкретного твору «зняті» з його архітектоніки. Звідси естетична досконалість структурованості художнього матеріалу виступає тією мірою, яку твір мистецтва репрезентує для естетичної оцінки стосовно відображеної в ньому дійсності [23].

Сукупність ціннісних орієнтацій складає основу диспозиційної системи особистості. По-перше, воно відображає деяку дискретну точку в розвитку ціннісної сфери як інтеріоризації суспільних цінностей. По-друге, в силу своєї складності (ціннісні орієнтації, соціальні установки, ситуативні соціальні установки) поняття диспозиції відображає різні пласти реальності. По-третє, найважливіше, поняття диспозиції характеризує людину не з боку її активності, а з боку реактивності. Диспозиції передбачають «налаштованність сприймати і оцінювати умови діяльності, власну активність і дії інших, а також готовність діяти в певних умовах певним чином» [282, с.172].

Вченими здійснена спроба розробити класифікацію ціннісних орієнтацій: загальні орієнтації, спрямовані на суспільно-соціальні цінності; особистісно-розвивальні орієнтації (розвиток інтелектуальних можливостей, творчих здібностей); предметно-діяльнісні орієнтації (спрямовані на саморозвиток, самоосвіту); особисті орієнтації (спрямовані на самовираз у певній діяльності). Дряпіка В.І. визначає цінність орієнтації особистості через позначення сфери її діяльності, наголошуючи на специфіці переходу загальнолюдських цінностей як продукту культурно-історичного та естетичного досвіду людства у сферу індивідуальної свідомості особистості, що адекватно впливає на характер її саморегуляції у соціокультурному просторі. Дослідник класифікує існуючі уявлення про загальнолюдські цінності, враховуючи специфіку спрямованості особистості. Це сутнісно життєві, вітальні, суспільні, міжособистісні, демократичні, партикулярні, трансцендентні ціннісні орієнтири. Дослідник наголошує на вагомості й значущості соціоцентричних орієнтацій з позицій уявлення про людину як найвищу цінність [82].

Д. Леонтьєв акцентує увагу на такі моменти, які цікавлять нас у зв'язку з аналізом співвідношення смислу та інтелекту і розвитком ціннісно-орієнтувальної функції в процесі проектування і формування музичного мислення підростаючої юні в породженні смислів, де провідною є роль активності самого учня [134]. Дослідники Дж. Келлі, В. Франкл зазначають, що смисли, з одного боку, залежать від когнітивних процесів, переробки інформації і побудови образу світу, а з іншого – ціннісний смисл сам чинить суттєвий вплив на протікання пізнавальних процесів, де основну роль відіграє навчання (учіння). Автор доводить, що смисл – це відношення між суб'єктом і об'єктом або явищем дійсності, яке визначається місцем об'єкта (явища) в житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт (явище) в образі світу і втілюється в особистісних структурах, що реулюють поведінку суб'єкта відносно даного об'єкта [263]. Активність будь-якого рівня, навіть найелементарніша, спонукається певним чинником, який можна назвати цінністю, тобто тим, що має певну вартість для конкретного суб'єкта. Однією з провідних детермінант самоактивності особистості у виховному процесі є система ціннісних орієнтацій, що внутрішньо визначає напрям і зміст самоактивності, її мотивацію (М. Боришевський). Саме в діяльності здійснюється розвиток свідомості та самосвідомості людини, формується її ціннісна сфера. Система цінностей, що виробляється у стосунках з соціальним оточенням, і цінності, які формуються в процесі активного творчого пошуку, взаємодоповнюючись і взаємозбагачуючись, утворюють якісно нову цінність, котра входить як складова частина в систему «стратегіальної організації свідомості» [39].

Особистісний смисл є одним із компонентів «образу світу» в свідомості підлітків, що в ньому відображується динаміка суб'єктивного образу реальності, тобто динаміка ментальних моделей світу. Інакше кажучи, через смисл відбувається взаємодія відображувальних і ціннісно-орієнтувальних функціональних підструктур мисленнєвої діяльності учнів підліткового віку у взаємодії з мистецтвом музики. Отже, мисленнєва діяльність, з одного боку, відбувається на ціннісно-орієнтувальній основі, а з іншого, – забезчує ціннісно-орієнтувальний компонент практичної дії через ціннісно-орієнтувальну функцію мисленння. Цінності і смисли «наповнюють» інтелект змістовно, що адекватно впливає на спрямованість особистості підлітка, яку інтелект детермінує.

Аксіологічна (ціннісно-орієнтувальна) функція мисленнєвого процесу відображає систему відношень особистості до музичного мистецтва, є сполучною ланкою між

свідомістю та відзеркаленням тієї або іншої моделі реальності, спрямованої на вибір із багатьох одночасно можливих образів, понять, а саме того варіанта, що оцінюється як найбільш об'єктивний. Ціннісні градації і детермінації, на думку О. Олексюк, виступають як ієрархічна онтологія сфер та галузей культурного життя, що формує духовні і життєві орієнтири, виробляє особливе світосприймання і спосіб життєдіяльності [185].

Дослідники І. Кон, І. Резвицький, В. Чудновський характеризують ціннісні орієнтації у проявах взаємодії особистості зі світом. Внутрішній імпульс викликає певний стан, спонукає вступати у певні стосунки і зв'язки зі світом. Імпульсивність характерна тим, що вияв орієнтації обмежується часовими межами, зі змінами зовнішніх умов відбуваються зміни існуючих ціннісних орієнтацій: як у розвитку повторюваних, так і в появі нових, котрі якісно відрізняються від існуючих [121].

Аксіологічна домінанта дає змогу виявити специфічні особливості мистецтва і є результатом зростання художньої і музичної культури особистості.Саме на такі аспекти свідомості особистості учня-підлітка щодо сприймання, усвідомлення та опанування, споживання та трансляції музичного мистецтва як соціокультурного феномену, ми звернули увагу, оскільки ці види діяльності сприяють розширенню фонду його ціннісних орієнтацій відповідно до естетичних норм та ідеалів, які маніфестуються у «високому за смислом і духом» (за М. Бахтіном) мистецтві музики.

Розглядаючи проблему ціннісних орієнтацій в музичному мистецтві, дослідники О.Олексюк [185], Г. Падалка [191], О. Рудницька [230], Г. Ткач [185] приходять до висновку про координуючу роль художнього ідеалу, норм, установок особистості в її потребах, інтересах, спрямованості, які мають актуалізуючий вплив на ставлення до цінностей духовної культури, в тому числі і до мистецтва музики.

С. Раппопорт зазначає, що естетична оцінка твору є «оцінкою самих оцінок», оскільки спрямована на осягнення вирішального у художній формі ціннісного осмисленння дійсності. Внаслідок оцінювання, що здійснюється на всіх рівнях відображення дійсності (від емоційного до теоретичного), об'єктивна цінність субєктивується, перетворюючись на елемент суб'єктивних умов діяльності [233]. Така усвідомлена оцінка виступає «важливим каналом» накопичення особою музичного досвіду, засобом удосконаленння її музично-творчої діяльності. Саме процес оцінювання здійснюється як цілеспрямоване, усвідомлене виявлення і визначення суб'єктом істотних для нього ціннісно-естетичних, музично-

технологічних і виконавських специфікованих ознак об'єкта, сформованих на основі відповідного виду музичної діяльності. «Як інтегративний результат розуміння та інтерпретації смислового значення твору, – підкреслює О. Рудницька, – естетична оцінка є важливим зовнішнім індикатором культури художньої творчості, який показує вплив мистецтва на людину, характер її емоційно-естетичного регулювання, відповідність твору особистим потребам та інтересам» [230, с.111].

Основні підходи до розгляду проблеми формування ціннісних орієнтацій в підлітковому віці розглядаються з позицій: усвідомлення життєвої перспективи (Л.Божович), особистісної репрезентації життєвого шляху (Н. Бондар), життєвої позиції особистості, самовизначення (В. Давидов, Д. Ельконін), формування переконань (В.Павленко). Дослідники зазначають, що підлітковий вік є сензитивним для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої особистісної властивості, що впливає на становлення світогляду учнів. Основою формування ціннісних орієнтацій в підлітковому віці є процес усвідомленого засвоєння естетичних цінностей у процесі життєдіяльності та їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень в ракурсі осягнення мистецтва музики. Поліаспектна аксіологічна основа музичного мисленння особистості підлітка посилює його творчий розвиток, здатність до художнього світосприймання, де великого значення набуває опануванння мистецтва музики.

Комунікативна функція. Розвиваючи проблему співвідношення та взаємовпливу діяльності, процесу пізнання та спілкування, В. Іванов доводить, що саме засвоєнння адекватних способів діяльності можливе лише за умови включення суб'єкта в полікомунікативний зв'язок. На думку В. Іванова «тільки спільність життєвого співу дозволяє кожному суб'єкту відкривати в діяльність весь комплекс смислових зв'язків, духовних імпульсів, мотивацій, уявлень, які аналогічні особистісним» [101, с.172].

М. Каган виокремлює чотири види духовного спілкування у сфері мистецтва, це: спілкування, що засноване на обміні інтелектуальної інформації; спілкування в якому інформація носить суто емоційний характер; спілкування, в якому інтелектуальна та емоційна інформація взаємодіють одна з одною, створюючи особистісні позиції, життєві установки, принципи; спілкуваннння, засноване на специфічній інформації, що є органічним сплавом взаємопроникаючої інформації інтелектуальної і художньої [103].

Інтеграція різних видів діяльності проектується зусиллями теоретичного мислення комуніканта, яке функціонує як взаємозв'язок взаємозбагачених двох компонентів: інтенсивного та екстенсивного. Інтенсивний компонент пов'язаний з опрацюваннням пояснювальних абстракцій та переходом від формальних абстракцій до змістовних. Екстенсивний компонент спрямований на асимілюваннння матеріалу повідомлень за посередництвом попередньо отриманих змістовних абстракцій, пояснювальних принципів. Взаємодія зазначених компонентів обумовлює продуктивність діяльності, оскільки інтенсивний компонент опікується створенням висхідних абстракцій та схем мисленння, а екстенсивний компонент вишукує можливості для наявних, вже засвоєних схем світу. Отже, один різновид узагальненння, мислення пов'язаний із перетвореннням схем бачення, розуміння об'єкта, а інший – функціонує в самому процесі транслювання. Взаємодія цих компонентів мисленння утворює продуктивну, конструктивну діяльність.

Оволодіння методом структурного моделювання інформації – необхідна умова розвитку особистості, оскільки мобілізує й удосконалює її мислення в повному складі, залучаючи всі його компоненти, а також свідоме засвоєння, застосування й удосконалення теоретичних понять і завбачливе структурування та застосування на практиці найзагальніших пізнавальних прийомів: опису, пояснення, передбачення, обгрунтування. Системотворчим принципом цієї системи є «аспектний» принцип, що полягає у єдності відзеркалення й творчого переломлення змісту того об'єкта, про який повідомляється.

Музика виступає як своєрідний засіб комунікації, де «духовні канали», по яких проходить музично-комунікативний зв’язок, створює комунікативне поле, наповнення якого слугує своєрідним провідником ідей, внутрішніх духовних «токів», адже спілкування з мистецтвом музики відбувається як взаємодія художньої інформації та суб'єктивної моделі її розуміння на рівні діалогу: естетичного і художнього. Естетичне спілкування обумовлює екзистенціально-феноменологічний рівень усвідомлення особистістю «картини світу». Це емоційно-інтелектуальна взаємодія особистості з естетичним об'єктом, метою якої стає передача та розуміння естетичної інформації. Художнє спілкування виступає на рівні взаємодії особистості з мистецтвом музики й грунтується на його художньо-образній домінанті, включаючи специфну інформацію, що спроможна залучити її до мистецького діалогу. Діалог в музиці як форма комунікації припускає спрямованість назовні – у простір спеціалізованої мистецької свідомості й разом з нею – у коло конкретних умов формування

даної свідомості, що визначають її причетність до того чи іншого культурно-історичного типу.

На думку М. Бровка, діалог в музиці, являє собою як історичну детермінованність так і контекстуальну залежність комунікативних функцій музики, поряд із пракматизмом музично-творчого досвіду особистості [42]. Комунікативна функція у процесі художньо-мистецького спілкування, як зазначає С. Столович, має реалізацію у послідовному ланцужку актів: діалог митця зі світом – діалог автора із самим собою (автокомунікація) – діалог художнього твору з рецепієнтом – діалог рецепієнтів один з одним [246, с.339].

Більш детально музичний діалог ми розглядаємо з позицій аналізу етапної процесуальності музичної свідомості. На першому, протопонятійному етапі, що є абстрагованим від особистих інтересів має актуалізацію спрямованість на емоційно-інтелектуальне сприймання музичного твору, на другому – акт «чистої свідомості» та «чистої суб'єктивності» зорієнтований на продуктивність музичної свідомості у діалозі з музичним твором. Слід зауважити, що феноменологічний аналіз музичної свідомості здійснюється завдяки методу редукції та її першої операції «епохе». На третьому етапі, активність музичної свідомості характеризується виокремленням музичного ейдосу твору в єдності із суб'єктивною інтернаціональністю, тобто спрямовується мисленнєвий акт на пізнання конктерного об'єкту. Четвертий етап пов'язаний з перебігом від об'єктивного до суб'єктивного, поряд із поєднанням їх в інтерсуб'єктивності. Тут музична свідомість здійснює синтетичну діяльність, що сключає усвідомлення авторської концепцію художньої образності музичного твору, поряд з одночасним наповненням її суб'єктивним змістом.

Становлення суб'єктивного образу розгортається від загального і розчленованого відображення дійсності до повнішого і точнішого цілісного її відображення. Як зазначає О.Костюк: «Формуванню суб'єктивного образу музики у підсвідомості і свідомості, «входженню» її до духовного життя слухача сприяє активізація його життєвого і передусім естетичного досвіду» [124, с.146]. Дослідник підкреслює, що кінцеві враження від спілкування з твором можуть розгортатися і як роздуми про музику, і як оцінне до неї ставленння.[124].

Художня інтерпретація передбачає осягнення-розуміння підлітками художньо-змістовної сутності музичних творів та вільного оперування музично-виконавськими засобами реалізації художньо-образних уявлень у виконавстві як комунікативному процесі.

Отже, що цілісність цієї поетапної процесуальності проектує усвідомлене розуміння особистістю музичного твору, поряд із знаходженням свого суб'єктивного змістовного контексту в ньому.

Важливим для нашого дослідження є висновки М. Бровка про те, що усвідомлення твору мистецтва на рівні комунікації здійснюється на певному підґрунті, а саме: системи шифрів, кодів, символів й специфікації художньої мови, що надає можливість розуміти соціокультурний контекст його створення й функціонування в ньому суспільного простору [42, с.192-198].

Зміст музичного твору виступає як діалектична єдність «коду» і «повідомлення», актуалізований і перетворений минулий досвід, де «код» виступає цілісною системою уявлень про світ, що забезпечує розуміння складних повідомлень, які відбивають особистісний світ особи. В художніх творах особі відкривається не лише зовнішній, предметний світ, а й світ душевних переживань. Під час спілкування з музичним твором особа пізнає дійсність, а також себе у цій дійсності (В. Бєлобородова, Н. Ветлугіна, Є.Назайкінський). Безумовно, «музична дійсність» (за М. Арановським) формує музичне мислення, але й особа, пізнаючи цю «музичну дійсність» формує своє суб'єктивне бачення музичної концепції твору в процесі інтонування, оперування музично-мовними оборотами, формує свою музичну дійсність.

Провідною ідеєю концепції В. Медушевського про комунікативну природу музики є думка про єдність музичного мистецтва і знань про нього, гуманістичну спрямованість творчих форм художнього спілкування з музикою. Як зазначає вчений, у цьому діалогічному процесі беруть участь твір і суб'єкт. Пізнання суб'єктом твору спрямовується його інваріантними елементами (змісту і форми), і є виявом активності свідомості, що полягає у виділенні важливих в інтонаційному плані елементів музики, та поєднанні їх у єдину логічну низку [166, с.171]. Автор наголошує на пріоритетності інтонаційного мисленння у пізнанні музики, і зазначає, що «інтонаційно мислити – це чути життя в звуках, через узагальнену інтонацію музичного героя, відчувати його душу, дивитися на світ його очима» [166, с.171].

Категорія «інтонації», за Б. Асаф'євим, розглядається як звукове вираження музичного мислення, як явище, соціально детерміноване суспільною музичною свідомість. На думку дослідника, «інтонаційна система» стає однією з перших функцій саме суспільної

свідомості, оскільки «музика відображає дійсність через інтонацію» [17]. Тому «інтонаційний процес», підкреслює Л. Дис, – є процесом формування функціонування взаємодії зі змінами інтонацій як найменших одиниць (інтонаційні моделі) музичної осмисленості; визначає процес «музичного мислення» як процес, що реалізується в інтонуванні; процес моделювання системи ставлень суб'єкта до реальної дійсності [179, с.39].

Особливою рисою музичної інтонації (порівняно з вербальною) є її величезна смислова навантаженість, «відповідальність» за усі мовленнєві функції: комунікативну, експресивну, інформативну, естетичну та граматичну (системно-організаційну). Музичні знаки, на відміну від вербально-мовних, виявляють здатність до поєднання одразу в двох вимірах: «горизонтальному» та «вертикальному». Таким чином, утворюються складні звукові структури (співзвуччя, акорди, пласти фактури), і не мають точних аналогів у вербальному мовленні. Для музичних знаків справедливим є твердження, що їх форма мотивована вираженим значенням і смислом, але така залежність також є релятивним явищем (Л.Виготський).

Музикознавці констатують наявність у музичних текстах типових звукових форм інтонацій (за Л. Яворським і Б. Асаф'євим), що мають певні стійкі образні значення і складають певний фонд (у концепції Б. Асаф'єва він називається «музичним словником епохи»). Особливістю структурно-функціонального устрою музичної мови є опора на фонемний, морфемний та синтаксичний механізми. Цих категорій, у принципі, достатньо для відбиття складної структури та функціонування музичної мови. Музичною фонетикою можна вважати фізичні властивості звукового матеріалу та механізми його сприйняття та усвідомлення, а також відповідний комплекс теоретичних знань про ці аспекти музичної мови [17].

Музичне мовлення спричинене складним комплексом взаємозв'язаних, ієрархічно узгоджених потреб людської діяльності та мотивів конкретних дій і має відповідати вимогам комунікативності, інформативності, експресивності, імітативності та естетичності мовленнєвої діяльності. Цей комплекс вимог є універсальним і обов'язковим для мови мистецтва. Музичне мовлення, як різновид мовної діяльності особи, обумовлений художніми потребами особистості й соціуму, що використовує спеціально упорядковані (симетризовані) й системно пов'язані художні знаки-символи звукової природи. Музична

мова – це система організації звукових художніх знаків-символів, що включає закономірності їх спеціального метричного упорядкування, принципи фонологічної, морфологічної і синтаксичної організації тексту.

Слід зазначити, що комунікативна функція музичного мислення полягає також й у пробудженні емоційно-розумової реакції, що виникає в особи внаслідок комунікативних дій. Специфічною для музичної комунікації є знакова (семіотична) функція, що тісно пов'язана з кооперацийними, гностичними, експресивними, виконавсько-інтерпретаційними естетичними потребами особистості. Безпосередніми причинами комунікативних дій виступають ціннісно-раціональні мотиви: інтерес, схильність, пристрасть до художньої творчості; а також мотиви: афективні імпульси, звички, цілераціональні спонуки [281].

Отже, композиційна структура музичного твору, що включає логіку застосування виконавських засобів виразності має реальне відображення та практичне втілення завдяки комунікативній основі інтерпретаторського мислення виконавця. Крім того, накопичення інтелектуально-емоційних сил виконавця виступає домінантою у смисловому мікро-, макро-структури музичного твору у комунікативному процесі на рівні композитор – виконавець – слухач, що стимулює індивідуальні пошуки творчому процесі художньої інтерпретації, де формується уміння та виконавська майстерність учнів-підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Успіхи в розвитку мислення підлітків у сфері музично-естетичної художньої творчості виявляються не тільки в збагаченні його змісту, а й вдосконаленні його засобів і форм, зміні його цілеспрямованості. Музичне мислення виникає і функціонує для забезпечення ефективної художньо-творчої діяльності, виконуючи важливе завдання – не тільки пізнання, оцінка та взаємодія з мистецтвом музики, але й його сприйняття, усвідомлення, споживання та перетворення, що найяскравіше відображується в творчій діяльності особистості учня-підлітка у позашкільному навчальному закладі.

Учень-підліток формує висловлювання за допомогою музичної мови і в цьому процесі відчуває, стикаючись з цими засобами, які впливають на початковий задум, а потім уточнюються, добудовуються й ведуть до музичного висловлювання. Цей пошук відображається музичною тканиною твору, він робить його різноманітним, інноваційним і творчим, оскільки музичне висловлювання при переході в зовнішнє звучання є активною художньо-творчою діяльністю учня з музичною мовою.

У позашкільних закладах учні зорієнтовані на засвоєння та реалізацію нових для них напрямів художньо-творчої діяльності, а саме: опанування більш широкого пласта хорової музики, на усвідомлення оригінальних способів взаємодії з музично-інструментальним мистецтвом; ознайомлення з мистецтвом хореографії на основі спорідненості та єдності музичної і пластичної інтонації, а також сценічної (виконавської) творчості. Звідси й розширюється діапазон їх інтелектуальних дій, пов'язаних з усвідомленням меж мистецької домінанти, стимулюючи націленість на творчу діяльність. Слід підкреслити, що в учнів підліткового віку поглиблюється зміст мислення, формуються розгорнуті міркування й умовиводи, які з недостатньо усвідомлених і мимовільних стають довільними і свідомо регульованими. Тут особливого значення набуває функція музичного мислення, яка забезпечує активізацію творчих проявів підлітків у процесі поліаспектної мистецької діяльності.

Художня інтерпретація мистецьких творів учнів-підлітків у позашкільних навчальних закладах зорієнтована на єдність композиторських та інтерпретаційних аспектів музичного мислення як основи комунікативного контексту мистецтва інтонованого смислу.

Рефлексивна функція мислення характеризується як процес, що включає: усвідомлення та критичний розгляд суб'єктом підґрунтя зміни об'єктивних обставин як підґрунтя зміни власних дій («перетворення перетворень»), перегляд (або підтвердження) «точки зору» («суб'єктивної позиції»); проектування або коректування вироблених планів і задумів відповідно до умов, що змінюються; критичний розгляд «збоку» відповідності або невідповідності своїх дій, контроль за логікою розгортання своїх дій; критична оцінка цілісного змісту свого способу дії як засобу розв'язування певного класу завдань, визначення ступеня його відтворюючих можливостей і обґрунтованого вибору адекватного способу, тобто до дієвого розуміння смислу і мети своєї діяльності. У наукових дослідженнях прослідковується виділення рефлексії як характеристики мислення — інтелектуальна рефлексія, і як механізму, що пов'язаний із самосвідомістю — особистісна рефлексія. У першому випадку рефлексія трактується як усвідомлення інтелектуальних засобів та зв'язку з предметними властивостями (В. Давидов, О. Зак, І. Семенов, Г. Щедровицький). У другому — інтелектуальна діяльність виступає як опосередкована (визначена) не тільки суто предметними характеристиками діяльності, а в першу чергу, особистісними властивостями суб'єкта (К. Абульханова-Славська, І. Семенов, Є. Сиротіна, С.Степанов). Автори вважають,

що діалектика взаємодії та взаємопереходів, модуляції змістовосенсового аспекту становить сутність рефлексивно-інноваційного процесу мислення, як системи, що володіє саморозвитком. Рефлексія розглядається як активно особистісне переосмислення особою будь-якого змісту власної індивідуальної свідомості, що є необхідним для успішного здійснення мисленнєвої діяльності.

Рефлексивне мислення, відтворюючи логіку існування і розвитку предметів, одночасно змінює і розвиває також і власні визначення, власні продуктивні можливості. Тому предметом та безпосередньою метою мисленнєвої діяльності виступають не тільки зовнішні об'єкти, але й психічні процеси суб'єкта мислення. Вони виносяться зовні (об'єктивуються) і виражаються у формі особливих предметів, які можна змінювати так само, як і суттєво подані речі. Мислення є не результатом дії, а самою дією в момент здійснення. В розвиненій формі мисленнєвий процес функціонує як рефлексивний спосіб дії, який в ході перетворення художньої дійсності критично розглядає підґрунтя і закономірності змін, систематично переглядає схеми перетворень відповідно до обставин, що самі змінюються. При цьому відбувається «перетворення перетворень», тобто трансляція індивідом власних схем і способів дії [86].

Рефлексивна функція мислення сприяє усвідомленню себе особистістю, усвідомленню своїх дій та прогнозуванню їх наслідків, впливає на продуктивність мисленнєвої діяльності та виділення необхідних перетворень з метою наближення усвідомлених характеристик предмету оцінювання (перш за все, особистісних рис) до ідеальної моделі, що виражатиметься у плануванні діяльності – останній момент рефлексивної структури розгортатиметься як наслідок співставлення бажаної ідеальної моделі та усвідомленого досвіду.

Рефлексивна функція мислення виступає «принципом розгортання схем діяльності», «одним із найважливіших моментів у механізмах розвитку діяльності, моментом, від якого залежать усі без винятку форми організації діяльності. При цьому рефлексія характеризується як «рефлексивний вихід», тобто перехід діяльності з внутрішньої позиції, на якій вона перебуває, коли виконується та чи інша діяльність, на зовнішньо-рефлексивну позицію, стосовно якої попередня діяльність, яка виконувалась індивідом, виступає «матеріалом аналізу, а майбутня діяльність — у об’єктом проектування» [233, с.154].

О. Тихомиров вводить поняття «Я-мислення» (поряд з поняттями «Я-образ» і «Я-концепція»), які складають усі ті знання, які утворюють і трансформують «Я-концепцію». До складу «Я-мислення» входить, з одного боку, мислення як процес формування будь-якого знання про себе; а, з іншого, — мислення як процес формування знань про власне мислення. Таким чином, мислення (на певній стадії розвитку індивіда) стає об'єктом пізнання; виникають «думки про думки», і, загалом, про мислення, розрізнення і розуміння «власних» думок, усвідомлюються мотиви власної мисленнєвої діяльності [255, с.201].

За С. Рубінштейном, рефлексивна обумовленість мислення виступає шляхом інтроспективного проникнення нею в переживання свідомості, що є показником внутрішнього досвіду» [228]. Саме досвід особистості (який і є предметом рефлексії) зводиться до свідомих детермінант у той же час. Несвідомі аспекти, тобто «позадосвідний досвід», хоча і залишаються за межами пізнання, проте вони є об'єктом глибинної рефлексії., що спрямована на подолання об'єктності у собі, віднайдення, повернення власної «Самості». Дослідник підкреслює, що важливим є творчий характер рефлексії, який відіграє вагому роль у становленні особистості, виступаючи детермінантою продуктивного характеру її життєдіяльності [228].

У підлітковому віці з активізацією процесу самосвідомості, особистісної рефлексії, набуває важливого значення самокритичність як властивість особистості. При цьому, самокритичність нерозривно пов'язана із самооцінкою та рівнем домагань. Самокритичність як особистісна детермінанта проявляється в оцінці власної діяльності, своїх здібностей, властивостей, в умінні усвідомити свої помилки учнями підліткового віку у процесі взаємодії з мистецтвом музики.

Поняття рефлексивного «Я» опосередковує обмін інформацією між підлітками і середовищем, що його оточує, оскільки рефлексія — не просто знання та розуміння учнем самого себе, а й з'ясування того, як інші сприймають його особистісні характеристики, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Власне «Я» виступає суб'єктом і об'єктом самосприйняття підлітком, яке характеризується емоційними реакціями. Рефлексія виступає як «вихід до засобів і умов морального становлення особистості, формування особою уявлень про себе як суб'єкта соціально-культурних структур» [86, с.8].

На думку І. Семенова, успішне вирішення завдань передбачає рефлексивний план, який опосередковує «предметно-операційний план» і «виражається у формі фіксації

різноманітних моментів змістового руху, їх рефлексивного осмислення шляхом оцінок і самооцінок, і, нарешті, регулювання за допомогою установок на зміну подальшого руху» [234, с.158].

Як зазначає Ю. Кулюткін, лише тоді, коли суб’єкт мисленнєвої діяльності виявляється здатним взяти об’єктом аналізу і контролю свої власні виконавчі дії (планування та контролю), він отримує можливість, формувати гіпотези і оцінювати результати власної мисленнєвої діяльності» [128, с.67].

Рефлексія є усвідомлення учнем логічних форм власної дії (яка лежить в основі успішного її виконання на різному конкретному матеріалі), спеціальне звернення до схеми дій, до плану їх побудови, виявляючи мисленнєву активність, спрямовану на встановлення стратегіальних орієнтирів.

Стратегіальність мислення розуміється як готовність до здійснення різноманітних виборів, до перетворення загальних і спеціальних знань на специфічні системи різноманітних засобів (ідеальних, матеріалізованих, матеріальних), орієнтованих на розв'язання певної проблеми. Через виділення мисленнєвих стратегій як одного з об'єктів формування враховується інструментальна сутність мислення особистості. Стратегія конденсує в собі і мотиваційні, і особистісні регулятори розв'язання творчих завдань. Формування рефлексивних стратегій, отже, – це формування одного з основних регуляторних механізмів мислення. Рефлексивно-особистісна регуляція предметно-операційного руху думки — основний механізм продуктивності мисленнєвої діяльності. Тобто, в процесі рефлексивної діяльності виявляється цілий ряд новоутворень, рефлексивних моментів, специфічних пізнавальних потреб, гностичної мети, суб'єктивних настанов.

О. Рудницька доводить, що залежно від спрямованості процесу самоусвідомлення мають місце виокремлення наступних за видовими ознаками рефлексій, а саме: комунікативна – самоусвідомлення себе як суб'єкта спілкування з мистецтвом музики; інтелектуальна – самоусвідомлення себе як суб'єкта пізнання мистецтва музики; праксіологічна – самоусвідомлення себе як суб'єкта певної діяльності; особистісна – самоусвідомлення себе як індивіда у цілому [230, с.72].

Особливе значення у музичному вихованні учнів підліткового віку є зорієнтованість на самовираження у художньо-творчій діяльності, оскільки воно є самоцінним і, в принципі,

самодостатнім. Саме музична діяльність, як і музична творчість, глибоко особистісна, містить у собі безліч культурних інваріантів, здатних зробити її значущою й доступною як для розуміння себе на рівні рефлексії, так і для розуміння іншими, виводячи на інтерсуб'єктивний рівень. О. .Рудницька зазначає, що «інтерес до процесів інваріантного розуміння художньої мови, її універсального значення, актуалізації семантичного змісту мистецтва як акту резонансу між особливостями осягнення твору рецепієнтом та особливостями конкретної художньої форми, є поштовхом до більш широкого осмислення проблеми мистецької освіти» [231, с.10]. Адже дослідження різних аспектів музичного мислення підлітків в умовах позашкільної освіти становить винятково важливий напрям її духовно-творчого становлення і розвитку.

Підлітковий вік характеризується підвищенням значимості «Я-концепції», системи уявлень про себе, формуванням складної системи самооцінок на основі спроб самоаналізу, порівняння себе з іншими. Поступово виробляються власні критерії оцінки себе й розвивається власна думка про самого себе. Відбувається перехід від орієнтації на оцінку оточуючих до самооцінки. Формується уявлення про «Я-ідеального». Саме в підлітковому віці порівняння реальних уявлень про себе стає основою становлення і розвитку особистості учня.

Аналіз наукових джерел свідчить, що в інтегрованому функціональному ансамблі музично-мисленнєвого процесу найбільш виступає саме **перетворювальна функція**, що характеризується наступним:

- мислення забезпечує адекватність дій, їх відповідність суттєвим властивостям предметів, умов, а також урахування тих внутрішніх зв'язків, які саме дозволяють змінити властивості, форми і переведення їх з одного стану в інший;

- проектування засобів мисленнєвих перетворюючих дій здійснюється на стратегіальному рівні;

- зорієнтованість опосередковуючої діяльності на досягнення перетворювальної мети;

- перетворююче мислення здійснює спрямованість пошуку та використання способів і прийомів трансляції та суб'єктивної інтерпретації особистого образу концепту.

Перетворювальна функція мислення не може розглядатися окремо від пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної та рефлексивної функцій.

Мислення як процес розв'язання завдання включає два основні компоненти: детермінуючу тенденцію та уявлення про мету. Під впливом цих компонентів створюється установка, що надає мисленню цілеспрямованого, впорядкованого характеру.

О. Зельц зазначає, що при розв'язанні завдання створюється «проблемний комплекс», у якому виділяються характеристики відомого, місце невідомого і шуканого, відношення між ними, що і визначає суть проблемності. Поняття «антиципації» (за О.Зельцом) визначається як певне передчуття, передбачення, уявлення про шукане через його відношення до відомого. Розв'язання завдання розглядається як переструктурування проблемної ситуації, як гештальт, тобто як цілісне утворення, що визначає конкретні кроки та дії особистості, де мисленнєвий процес виступає як процес перетворення структури [99, с.44-49].

О. Леонтьєв підкреслював, що спрямованість на досягнення мети пов'язана з мотивами особистості, що здатна здійснювати регуляцію розумової діяльності на всіх стадіях процесу розв'язання завдання. При цьому кінцева мета включає змістовний та емоційним аспект, тобто певним чином переживається суб'єктом, а особистісний смисл кінцевої мети якраз і є єдністю цих двох аспектів [128].

Центральним структурним компонентом у динамічній смисловій системі, як процесом вирішення завдань, виступає усвідомлення кінцевої мети. Відповідно до цього і процес формування змісту кінцевої мети займає центральне місце в розумовій діяльності для вирішення завдання. Шляхом варіювання типу завдання змінюється і ступінь вираженості процесу формування кінцевої мети, а перетворювальна функція набуває креативних ознак на окремих етапах її конкретизації.

Важливим моментом у процесі формування смислу кінцевої мети є етап суб'єктивного присвоєння певного смислу кінцевої мети, де провідними виступають інтелектуальні емоції, оскільки саме вони є внутрішніми сигналами відповідності прийнятого смислу кінцевої мети, особистісним утворенням суб'єкта, і перш за все, пізнавальним мотивом розумової діяльності, внаслідок якого починається етап розв'язання завдання як ціль, що самостійно сформульована, задана в конкретно-проаналізованих умовах.

С. Виготський зазначає, що «сама думка виникає не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості» [63, с.314]. Отже, розумовий процес неможливий без здійснення

розумових дій і операцій та набуття нових знань про властивості елементів і ситуації вцілому, тому народження думки, проникнення її в свідомість визначається не стільки операційною роботою, скільки характером відношення суб'єкта до процесу розв'язання завдання як творчого.

Слід зазначити, що уява відіграє принципову роль у структурі мислення, зокрема, в розвитку та реалізації його перетворювальної функції, визначаючи її як випереджаюче відображення дійсності в образах. Уява створює образи результату діяльності, а також забезпечує розробку стратегії діяльності, зокрема, інтелектуальної, в ситуаціях невизначених та ймовірних. В. Давидов відносить саме творчу уяву до новоутворень, властивих для підліткового віку, зазначаючи, що вона є першоосновою створюваних можливостей і звершень, особистісно розвивальним початком цілісного духовно-практичного буття особистості. Продуктом творчої уяви підлітків є образність, що синтезована у різних формах, або, інакше, прийомах уяви, таких, зокрема, як творча гіперболізація, схематизація, типізація, загострення [80].

Перетворювальна мисленнєва функція забезпечує процес творчої діяльності, породжуючи ряд провідних складових її структури, зокрема, нових для суб'єкта цілей [256]. Терміном «ціль» О. Тихомиров позначає образ майбутніх бажаних результатів. При цьому досягнутий результат дії завжди містить нове відносно мети, тобто непрямий продукт цілеспрямованої дії, результат мимовільної активності суб'єкта. Разом з тим, цілеутворення в творчій діяльності проектує існування перетворювальної мисленнєвої функції пов'язаною з конкретизацією мотивів у мотивів-цілей при їх усвідомленні, перетворення неусвідомлених результатів на усвідомлені; породження невербалізованих пошукових операцій поряд із чинниками їх організації та взаємозв'язками з вербалізованими операціями [256].

Отже, перетворювальна функція мислення виступає підґрунтям творчості. Г.Щедровицький зазначає, що творче мислення – це мислення з множиною організованостей, які протидіють і конкурують. Орієнтація на творчість, використання аналого-асоціативних механізмів, протиставлення, критики, ротації інтелектуальної діяльності — основа творчої діяльності особистості[284].

О. Зельц висловлює думку про те, що наявність основних інтелектуальних операцій у різних комбінаціях приводить до вирішення творчих завдань. Автор стверджує, що не існує репродуктивного та продуктивного мислення, а є лише репродуктивні та продуктивні

аспекти (у єдиному процесі мислення). Дослідник вводить у науковий обіг нове поняття «антиципації передбачення». Це процес, який включає актуалізацію досвіду наявних методів вирішення завдань, але у нових умовах та сукупності нових комбінацій інтелектуальних операцій поряд із внутрішнім ставленням особистості до цієї діяльності. До основних інтелектуальних операцій він відносить наступні: «доповнення комплексу», «синтез», «абстракція», «репродукція тотожності», «проблемність» [99]. Представники Вюрцбурзької школи (А. Майер, К. Марбе, Х. Ватт, Н. Ах, А. Мессер, К. Тейлор) визначили та науково обґрунтували інтроспективний напрям у дослідженні проблем творчості, а саме: динаміку розвитку мислення, його детермінації особливості процесу творчого мислення, розкриття та надання якісної характеристики творчим асоціаціям.

Дослідники Ж. Адамар, А. Кестлер, А. Пуанкаре розглядають творчість як феномен, що має специфічну дуалістичну «природу» творчого акту: конструктивну та деструктивну. На їх думку, в процесі творчості необхідно «відходити» від усвідомленого контролю, підпорядкованого логіці. Це створює умови для «творчого стрибка», «натхнення» у поетапному русі від «інкубації» до «бісоціативного акту» (інсайту) у творчому процесі (концепція бісоціації) [220] .

Вчені В. Келлер, К. Коффка, М. Вертгеймер, К. Дункер стверджують, що мислення особистості базується на творчій основі, створюючи новий «гештальт», тобто творче ціле. Ця нова якість виникає раптово й завдяки вирішенню проблемної ситуації [209].

Засновники асоціативної теорії творчості (Дж. Мілль, Г. Спенсер, В. Вундт, Е.Торндайк, П. Торренс) вважають, що нові ідеї є продуктом усвідомлених раніше асоціацій. Із поняттям «творчість» ними було виключено такі компоненти як: пам'ять та уявлення, де структуру мислення введено безпосередньо у вузький напрям — інтелектуальну діяльність, де асоціації набувають першочергового значення [214].

Дослідники Дж. Гіфорд [297], П. Торренс [301] висвітлюючи питання ґенези творчих процесів, широко використовують поняття «дивергентне мислення», «креативне мислення», «креативність» (творчість), поряд із введенням у науковий обіг нового поняття «завдання відкритого типу», що передбачає множину можливих відповідей та вільне їх продукування.

За класифікацією Дж. Гілфорда, в інтелектуальній діяльності особистості умовно визначено три групи: операції мислення, змістовність мислення, продукти мислення. Перша група даної класифікації включає основні види процесів чи операцій мислення (чинники

пізнання, пам'яті, конвергентного та дивергентного мислення, оцінки). Друга містить символи, семантику, поведінку, засоби зображення. Третя група визначається тим, що певному змісту відповідає конкретна операція, що включає види кінцевого продукту мислення: елементи, співвідношення, системи, перетворення, передбачення. На основі здійснених досліджень Дж. Гілфорд акцентує увагу на поняття «креативність», що має місце в структурі тривимірної моделі інтелекту: оригінальність (новизна у відповідях, діях,підходах); семантична гнучкість (здатність визначити функцію об'єкта та прогнозувати шлях його нового використання); образна адаптивна гнучкість (здатність змінювати форму об'єкта з метою актуалізації нових можливостей); семантична спонтанна гнучкість (здатність продукувати нові ідеї) [297].

П. Торренс підкреслює, що креативність — це процес, складовими якого є відчуття проблемності, незадоволеність щодо глибини, обсягу та стійкості сформованих знань, відчуття дисгармонії, пошук рішень, висування гіпотез та їх перевірка, узагальнення результатів тощо. Розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від рівня тієї культурної сфери оточення, де виховується особистість, тобто соціокультурного середовища [301].

У дослідженні ми виявили, що вибіркого-особистісне ставлення підлітків до різних видів і жанрів мистецтва музики на основі усвідомлення їх універсального, специфічного й образного відтворення дійсності є характерним проявом дивергентного (творчого) мислення, а це стимулює появу нових ідей, образів, фантазії. Творче мислення здійснюється поетапно, а саме: від конкретно-чуттєвого, через абстрактно-логічне до нового уявного художнього образу, спираючись на існуючий музично-естетичний досвід підлітків, на свободу функціонування думок, на довільність розумових дій, що є специфічними за своїм змістом та формами, на розкриття змісту музики в її жанровому розмаїтті; на виявленні особистого естетично-оцінювального ставлення до художніх образів, що містяться в кожному конкретному музичному творі; на прояв загальномистецької обізнаності; на вияв усвідомленого проникнення у зміст музичних образів та опрацювання художньої інтерпретації кожного твору на засадах абстрагованої програми «бачення» взірцевого еталону. Художній образ як кінцевий продукт чуттєвої форми відображення (психічного процесу) не становить чогось завершеного, а навпаки, образ формується, розвивається, існує лише в процесі відображення. Образ і сам є процесом. Ця обставина обумовлює функції

образного мислення підлітків. Регулюючу роль образу Г. Костюк розкриває з позицій взаємодії підлітка з навколишнім суспільством і природним середовищем , де його природжені дифузійні прояви активності перетворюються на дії, регульовані образами об'єктів, що їх викликають, а ці дії ведуть далі до збагачення образно-творчого пізнання світу [125]. Уявлення і образи, або «вторинні образи», ці утвори уяви як перехідна між сприйманням та мисленням, що відбивається, зокрема в поняттях «образного» або «наочного» мислення (С. Максименко), «візуального мислення», «візуальних понять» (І.Безпалов), «розумності» (Л. Веккер). З процесом художньої образності пов'язується інтелектуальний розвиток особистості підліткового віку з акцентуалізацією на різні аспекти прояву творчості в пізнавальній, емоційній, оцінній, комунікативній, рефлексивній діяльності. Дослідники вважають, що у підлітків процес мисленнєвої діяльності загалом спирається на індивідуальні «образи-еталони», що складаються із понять, суджень, умовиводів. Музичні знання, набуті ними, також включаються у процес художньо-образного мислення, допомагаючи учням продуктивно ними оперувати, тим самим набувати нових знань. Словесний коментар у формі суджень щодо музичного твору розвиває ступінь сформованості їх умовиводів, образності й змістовності пояснень, виразності передачі вербального тексту, реалізації індивідуального виконавського інтерпретування музики на основі збагачення уявлень підлітків про музично-художній образ та закріплення особистісних позицій стосовно виконавської концепції твору.

Здійснене дослідження дозволило визначити, охарактеризувати і науково обґрунтувати функції музичного мислення, а саме: пізнавальну, емотивну, аксіологічну, комунікативну, рефлексивну та перетворювальну.

1.3. Позашкільна діяльність як педагогічна система та соціокультурне середовище

Сучасна система національної освіти в Україні зорієнтована на розвиток педагогічних теорій, плюралізму у виборі методологічних позицій у дослідженні актуальних проблем виховання підростаючого покоління. Здійснюється пошук різних варіантів змісту освіти, використання можливостей дидактики у підвищенні ефективності педагогічних структур, форм, методів, засобів, інтенсифікується розробка і практичне обґрунтування нових ідей і педагогічних технологій. Особливого значення у цьому глобальному інноваційному процесі

набуває мистецька педагогіка, предметом якої є «цілеспрямований, планомірний і систематичний виховний процес організації позашкільної діяльності й перебіг її на більш високий рівень розвитку» [95, с.15]. Характерними особливостями цієї сфери є невимушене, неформальне спілкування і самовиявлення, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх за спроектованих обставин, керуючись внутрішніми потребами, інтересами, мотивами особистості, в якій найважливішу роль відіграють співтворчість, емпатія, атракція, рефлексивна саморегуляція.

Процес художньо-естетичного виховання розглядається з різних позицій: накопичення досвіду чуттєвого пізнання, здатності сприймати художні цінності та примножувати їх в процесі естетизації дозвілля (О. Аліксійчук, М. Князєва); засвоєння художніх цінностей, що стимулюють емоційно-естетичне переживання, створюють умови для конструювання естетичного предмета і пов'язаного з ним естетичного ставлення до цінностей мистецтва; розвитку естетично-творчих здібностей і потреб естетичної свідомості та діяльності особи (О. Колеснікова, Л. Столович), набуття художньо-естетичних знань, засобів естетичного впливу, що забезпечують послідовний, систематичний, цілеспрямований розвиток особистості, її творчої активності, концентрації вольових процесів і дій на засвоєння і реалізацію цінностей мистецтва в діяльності (М. Киященко); забезпечення духовного спілкування насиченого різноманітністю видів, жанрів, форм мистецтва в дусі гуманістичних ідеалів і цілей (Л. Масол). Загальною характерною особливістю їх підходів у вирішенні зазначеної проблеми є гуманістична спрямованість, пріоритетність духовних цінностей у становленні особистості, розвитку її потреб, інтересів, творчих здібностей, таланту [53, с.23].

Нова парадигма позашкільної освіти ґрунтується на наступних концептуальних позиціях.

1. Соціокультурна роль мистецької педагогіки спрямовує на усвідомлення і відтворення особистістю здобутків культури, що стає невід'ємною складовою її життєтворчості.

2. Гуманізація мистецької педагогіки дозвілля спрямовує на реалізацію особистісно зорієнтованого підходу виховання особистості у площині загальнолюдських цінностей, моральних імперативів, творчого співробітництва.

3. Позашкільна освіта виступає як інтегративна система естетичної соціалізації, що включає цільовий, змістовний, інформаційний, предметний, процесуальний компоненти, а також упорядковану множину дій та операцій, забезпечуючи безперервний інтелектуальний розвиток особистості, залучення її до активного процесу оволодіння культурними цінностями.

4. Художньо-естетичне виховання в умовах організованої позашкільної освіти здійснюється на основі динамізації соціальних та особистісних потреб, інтересів, прагнень, нахилів, здібностей особистості і за допомогою духовного потенціалу мистецтва музики.

5. Художньо-творча діяльність у сфері позашкільної освіти становить основу творчого розвитку особистості, а також актуалізуючого впливу на позитивні інтелектуальні позиції щодо опанування музичного мистецтва; до усвідомленого вираження емоційно-естетичного ставлення до твору і вміння розкрити його художньо-образний зміст; до естетично-оцінної реакції на власне виконання; до комунікативної взаємодії у спілкуванні з мистецтвом.

Мистецька педагогіка як виховний процес у специфічній сфері життєдіяльності особистості ґрунтується на основних положеннях, які визначають її сутність і специфікацію – це зміст, методи, форми організації й, безумовно, на наукових педагогічних принципах.

Важливим принципом мистецької педагогіки є врахування особистих потреб та інтересів особистості. Серед стійких інтересів у цій сфері, в першу чергу, виокремлюються саме ті, що виникли під час набуття певної інформації, необхідного банку знань, стосовно конкретного об’єкта та особливостей його функціонування у соціокультурному середовищі.

Мистецтво виступає ефективним засобом художньо-естетичного самовдосконалення особистості, актуалізації її самостійної творчої діяльності, формуванню оцінної самосвідомості через суб’єктивний критерій в оцінці явищ, фактів дійсності. Залучення особистості до художньо-естетичної діяльності та ефективність її естетичного розвитку залежить від взаємодії суб’єктивних та об’єктивних чинників [101; 246]. До об’єктивних чинників належать: загальні соціальні, матеріальні, культурні умови життєдіяльності, що відкривають шляхи до опанування мистецтва, до реалізації потреб у створенні естетичного середовища; розвиток каналів розповсюдження художніх цінностей, концептуальні підходи щодо стимуляції художньо-естетичного виховання підростаючого покоління в системі позашкільної освіти.

Художньо-естетичне виховання передбачає планомірний цілеспрямований педагогічний вплив на особистість засобами мистецтва, за результатами якого виявляється її сформованість: психологічна настанова на розуміння й залучення до прекрасного у життєдіяльності. Мета художньо-естетичного виховання полягає у сформованості естетичного ставлення особистості до дійсності як певної соціальної якості, що має свої функції й виявляється у всіх сферах людської діяльності. Активна соціальна позиція естетично розвиненої особистості прослідковується у суспільних відносинах, у художній діяльності, в оволодінні художніми цінностями, у творчості [160].

Художньо-естетичне виховання гармонізує і розвиває індивідуальні властивості та якості особистості, необхідні у різних сферах життєтворчості; інтенсифікує розвиток самосвідомості; сприяє формуванню соціальної позиції на загальнолюдських цінностях; розширює можливості спільної творчої діяльності та спілкування виконує ціннісно-орієнтаційні компенсаторні і регулятивні функції.

До суб'єктивних чинників відносяться: індивідуально-психологічні властивості та якості, інтелектуальні можливості до опанування й реалізації у художньо-творчій діяльності різноманітних творів мистецтва; наявність художньо-естетичного досвіду, сформованості спеціальних знань, вмінь і навичок, а також актуальна художня позиція соціокультурного середовища. Сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, ступінь впливу об'єктивних чинників на суб'єкт мають принципове значення у художньо-естетичному вихованні підлітків, оскільки передбачає їх практичну участь у художньо-творчій діяльності, вищою формою якої є мистецтво. Саме мистецтво виступає, з одного боку, засобом художньо-естетичного розвитку підлітків; з іншого — через мистецтво, і завдяки йому, вільно і цілісно має реалізацію їхній творчих потенціал. Головними нормативно-регулятивними ознаками, на думку О. М. Олексюк, є світоглядні настанови, ціннісні орієнтації, естетичний смак та ідеал, які сприяють прояву духовних сутнісних сил особи [185, с.61].

З позицій нашого дослідження, провідну роль у становленні і розвитку дітей підліткового віку відіграють процеси естетичної соціалізації, які є процесами засвоєння індивідами культури в широкому розумінні як соціальних цінностей даного соціуму у певних формах діяльності з метою гармонійного включення в систему соціальних інституцій суспільства.

Дослідниця Т. Зякун також підкреслює, що залучення підлітків до художньо-творчої діяльності виступає тією продуктивною умовою, завдяки якій здійснюється формування їх стійких художніх інтересів, активізуються творчі можливості, розвивається творче мислення [100].

Оскільки стійкі інтереси формуються у процесі діяльності, педагогічними завданнями є створення умов, за яких діяльність була б привабливою для підлітка. Тобто, діяльність, у процесі якої формуються і розвиваються культурні інтереси, повинна бути яскравою, емоційно забарвленою, тому в організації позашкільних заходів головними повинні бути освітня, пізнавальна, художньо-творча діяльність підлітків.

Уявлення, наснагу, задоволення, що отримують підлітки від сприймання та їх безпосередня участь у музичних заходах, концертах, святах, наближених до театралізованого дійства, задовольняють їхні потреби, інтереси поряд з емоційно забарвленим співпереживанням, позитивним розкріпаченням-релаксацією. Це пов'язано з тим, що сприйняття інформації, яка міститься у певній художній формі, здійснюється через емоційно-естетичне переживання, зумовлене своєрідністю і специфічністю засобів вираження кожного виду мистецтва, в тому числі й музичного.

Кожний твір мистецтва виступає об'єктом сприймання, співпереживання, співтворчості, визначаючи естетичне ставлення, естетичний розвиток підлітків. Мистецтво одночасно створює естетичні ситуації для усвідомлення й пізнання оточуючого світу, а також, певним чином, є засобом його перетворення. Ці два процеси взаємодіють як неподільна цілісність суб'єктивного і об'єктивного мислення і емоційного відчуття, сутності образу і вольового акту, свідомого і підсвідомого, зацікавленого ставлення до змістовної сутності мистецтва, а також все те, що визначає функціональні особливості мистецтва і сприяє його ефективному впливу на учнів підліткового віку.

В. Мухіна вважає рушійною силою соціального розвитку підлітка потребу у визнанні. Розглядаючи соціальний розвиток як складний процес, зміст якого полягає у засвоєнні правил людських взаємостосунків через взаємодію як із соціальним, так і предметним світом, вона досліджує розвиток потреби у визнанні під час спілкування та виконавської діяльності підлітків. Дослідниця експериментально довела припущення Я.Морено про прагнення всіх підлітків до високого статусу, самореалізації в конкретній сфері діяльності [180, с. 58].

Розвиток потреби у визнанні пов'язаний із включенням підлітка в соціальні стосунки з ровесниками, в своїх сутнісних проявах, збігається з етапами розвитку особистості в групі, описаних А. Петровським [196, с. 58]. Так, В. Мухіна визначає прагнення підлітка «бути як всі», яке стимулює засвоєння цінностей групової діяльності та цінностей, які впливають на ті форми взаємин між вихованцями, які панують у групі [180]. У А. Петровського – це етап адаптації. Окрім цього, виникає інше прагнення – «бути кращим за інших» [196, с. 58]. За А.Петровським, таке прагнення характерне для етапу індивідуалізації, коли підліток переборює комфортність, намагається виділитися з оточення. Він інтегрується в групу на новому рівні як її повноцінний учасник лише тоді, коли якості, які вона демонструє, відповідають цінностям групи або ж стають її новими цінностями [196, с.59].

Кінцева потреба особистості як суб'єкта, на думку А. Маслоу, – це потреба у саморозвитку. Найбільш продуктивний спосіб її реалізації – активізація творчої діяльності [156]. Важливе значення на цьому етапі мають особливості соціального оточення підлітка, коло його спілкування, життєві події, що залишають свій слід у свідомості. Випадкова, на перший погляд, подія, що сталася в дитинстві, може виявитися першою ланкою у формуванні творчих можливостей, але цей шлях можна скоротити за рахунок включення підлітка в педагогічно організовану позашкільну діяльність, де вона має реалізувати свої інтереси, своє покликання, щоб своєчасно помітити, розвинути і застосувати свій інтелектуальний потенціал у подальшій життєдіяльності. Саме в таких умовах має бути своєчасно зафіксовано, підтримано інтерес підлітка до музики, створено певне підґрунтя для його поглиблення і цілеспрямованого впливу на усвідомлену естетичну значущість його поведінки. Віддаючи пріоритет іншим сферам творчої діяльності, часто-густо зумовлених «модою на професію», не слід ігнорувати бажання самого підлітка захоплюватися музичною творчістю.

Помилкове припущення деяких батьків, що психічні якості особистості повинна формувати школа, навпаки, саме школа спирається на вже розвинуті пізнавальні властивості: мислення, увагу, пам'ять; на певні морально-вольові якості: посидючість, ретельність, доброзичливість і ін. Своєчасне втручання батьків у розвиток інтелектуальних властивостей підлітка є важливим для підготовки його до участі у художньо-музичних заходах. Цьому сприятимуть також заклади позашкільної освіти. Підтримка дитячого

захоплення музичним мистецтвом є важливим чинником розвитку його музичного мислення. Саме така підтримка добре усвідомлюється підлітками пізніше, в час розквіту їхньої творчості, вони згадують, що всім кращим, що в них є, вони завдячені художньо-музичним гурткам, до яких залучалися в дитинстві.

Потреба, інтереси, прагнення, бажання реалізовуються підлітком через включення у суспільно значимі форми діяльності, у спілкування, у конкурентні стосунки з іншими однолітками. Таким чином, виявляються і сформовані інтелектуальні можливості, що відрізняють їх від інших підлітків в плані успішності діяльності. Цей момент є надзвичайно важливим у розвитку суб'єктності. Л. Анциферова зазначає, що усвідомлення особистістю власних здобутків виступає як зняття бар'єру між актуальним і потенційним в її психологічній організації. Потенції особистості актуалізуються, якщо висловлюватися поняттями теорії установки, об'єктивуються. Особистість виявляє в них нові грані і включає в свою ціннісно-смислову структуру [10, с.19].

Підліток, усвідомлюючи власні здобутки як цінності, їх відмінності від цінностей оточення, починає шукати ціннісної єдності на інших рівнях стосунків. Цей процес описаний вченими М. Каганом [103] і О. Еткінсом [296]. «Мабуть, історичне і особисте «дорослішання» людини виражається в діалектичному процесі розширення його ідентичності до масштабу людства і одночасно поглибленні її до все більш повного і конкретного прийняття своєї унікальної індивідуальності. Все більш актуальними стають загальнолюдські цінності, все більш вираженими – індивідуальні особливості. Через ідентифікацію з людством людина приходить до повного усвідомлення своєї індивідуальності, і, навпаки, прилучення до загальнолюдських цінностей можливе лише через повне вираження своєї самобутності. Замикання людини на спільностях середнього рівня веде до зупинки її розвитку, обмежує можливості прояву її індивідуальності»[103, с.22].

Н. Бібік вважає, що інтерес має реалізацію як в основній діяльності, так і активній взаємодії з системою ціннісних орієнтацій, смислом, цілями, віддзеркалює характерологічні властивості особистості – емоції, волю, інтелект. Завдяки створеним умовам інтерес виступає засобом зацікавленого процесу пізнання нового, визначає інтенсивний і зосереджений перебіг пізнавальної діяльності, переростає в стійку інтегровану якість особистості (інтелект, волю, почуття) і характеризується об'єктивними умовами появи і

розвитку. Інтереси сприяють підвищенню загального емоційного тонусу вихованців підліткового віку в опануванні мистецтва музики, створюючи позитивний емоційний фон реалізації всіх процесів. Інтерес – найбільш часто випробувана емоція, що може підтримувати предметно-практичну діяльність підлітків через багатокомпонентний зміст та рівень її засвоєння і форми реалізації поряд з емоційно-естетичним переживанням [30, с. 27].

У сучасній естетиці широко вживається поняття «естетичні емоції», «естетичні переживання», що характеризують активність, устремління у зовнішній світ, здатність до усвідомлення накопиченого естетичного досвіду, при цьому сприймати художній образ світу через специфічний вид синкретичного мистецтва, а саме – музичний. Емоції – явно виражена суб'єктивна форма сприймання об'єктивного світу. Вони переключають увагу підлітків та їхню зосередженість з одного об'єкта на інший, й часто внаслідок цього їхній емоційний стан досягає рівноваги. Але на відміну від звичайних емоцій, естетичні переживання викликані, як правило, сприйманням музичного твору, його специфікою, що виокремлюються ними від реальної дійсності і переживається у формі художнього образу в «уявленій ситуації» (за Л. Виготським). В естетичній емоції проявляється наявність певних узагальнень [64].

Емоції, які виникають у підлітків при спілкуванні з музичним мистецтвом, при сприйманні того чи іншого музичного твору, не слід вважати їх як прямолінійну емпатію, тобто страждає герой твору – страждає і композитор, слухач, або навпаки: добрий кінець – радісно всім на душі. Емоції підлітків пов'язані із зацікавленістю внаслідок зіставлення своїх уявлень та вчинків з тим, про що повідомляється у змісті художнього (музичного) твору. Тут важливого значення набуває створення ситуації перемоги внутрішнього позитиву, що забезпечує естетичну насолоду. В організації навчальної діяльності слід враховувати й той факт, що естетичну насолоду підлітків у спілкуванні з різновидом музичного мистецтва не слід ототожнювати суто з розважальністю, тобто останню не слід зводити до звичайного згаяння часу. Повноцінна естетична насолода передбачає пробудження творчої активності вихованців, їхніх духовних, інтелектуальних, моральних сил, духовне піднесення. Естетичні почуття – це властивість особистості відбивати в суб'єктивному вимірі об'єктивацію навколишнього світу.

Таким чином, залучення підлітків до музичного мистецтва в умовах гуртkової роботи позашкільних закладів зорієнтоване на активно усвідомлене опанування ними

цінностей мистецтва, на збагачення досвіду художніх вражень, на розвиток потреб, інтересів, мотивації, емоційної сфери, за результатами чого формується творчий потенціал, а звідси й музичне мислення. Це досить логічно, оскільки реалізація принципу врахування індивідуальних потреб, інтересів у сфері педагогічно організованої позашкільної освіти веде до активного включення підлітків у музичну діяльність, що, в свою чергу, як відомо, сприяє розвитку творчого (музичного) мислення.

Зростання ролі позашкільної діяльності, яка об'єктивно охоплює всі види мистецтва, полягає у реалізації провідних завдань щодо розвитку музичного мислення підлітків через пізнання ними мистецтва музики. Із зазначених позицій пізнання цього виду мистецтва – це, передусім, залучення особистості до культурних цінностей, через діяльність у його галузі, є одним із сильних педагогічних впливів на її становлення, розвиток творчоскості, духовного світу, світогляду.

Спілкування з мистецтвом у широкому контексті цього визначення включає цілий комплекс спеціальних знань, свідомих і підсвідомих естетично-емоційних реакцій, які перетворюють концепцію художнього твору в особистісне ціннісне ставлення до нього. Саме спілкування з мистецтвом у різних видах художньої творчості підлітки набувають широкий спектр синтезованих вражень, осягаючи «картину світу» через сприймання різноманітних мистецьких явищ на основі різних видів мистецтва: музичного, вокально-хорового, інструментального, хореографічного, охоплюючи особистісну діяльність у всіх напрямах мистецької палітри. Слід підкреслити, що безпосередньо у музичній діяльності виявляються розвинуті природні задатки підлітків, музичні почуття, смакові пріоритети, ціннісно-орієнтаційне ставлення до музичного мистецтва, розуміння музики, здібність до музичного виконавства і творчості.

Мистецька педагогіка має враховувати важливість сприятливих умов і стимулів у реалізації принципу єдності пізнання та рекреації у підтриманні творчої активності підлітків, забезпечення можливостей найповнішого вияву їхнього інтелектуального творчого потенціалу. Новизна змісту та нетрадиційність форм організації занять у гуртковій роботі є тим основним засобом, завдяки якому створюється механізм залучення особистості у вільний час саме до процесу пізнання. У повній мірі принцип єдності пізнання та рекреації реалізується у тих формах, які є витоком нової інформації, безпосередньо пов'язаної із сприйняттям культури і мистецтва. Б. Асаф'єв висловлював думку про те, що засвоєння

музичної культури можливо за умов використання засобів творчої активності, що є специфічними за видами і формами. На думку дослідника, існують три її види, які складають «інститут» музичної культури суспільства – це діяльність «композитора – виконавця – слухача» [17, с.19].

Взаємодія підлітків з музичним мистецтвом передбачає наявність в ньому ціннісно-смислового архітектонічного центру, навколо якого розташовано багато емоційно звучних чи «підтекстово» виникаючих інтонаційних тональностей. Їхня взаємодія відбувається при зустрічі різних свідомостей та ціннісних структур особистості і художнього твору. Мова йде про специфічну музичну діяльність, де особливого значення набуває розуміння підлітками характеру, внутрішнього світу, логіки поведінки пізнання «іншого», де завжди функціонують позиції — розуміння-нерозуміння, погодження-непогодження, «говоріння-неговоріння», але в цих протиріччях має вияв уміння збагачувати сферу пізнання, допомагати «один одному на рівні вияву етичного вчинку, побачити свої результати та, що завершено партнерами, здійснити оцінку й обґрунтувати особисте ставлення «у зіставленні двох смислів, які доторкнулися один одного» [28, с.234].

Творчі можливості підлітків активно формуються в процесі набуття ними соціально-естетичного досвіду, безпосереднього контакту зі світом загальнолюдських явищ, цінностей, духовних надбань. Цьому сприяє організація виховної роботи у позашкільному закладі, методика якого є адекватною природі вільного часу і особливо процесу сприйняття інформації в конкретній галузі знань, передбачає постійне залучення учнів до різних форм соціально-культурної діяльності; зорієнтовує духовно-естетичне наповнення вільного часу та розширення його компенсаторної функції у підвищенні ролі в знятті фізичної, інтелектуальної і психічної напруги (рекреації), що викликано навчальною діяльністю, а також спрямовує на всебічний розвиток особистості [208].

Аналіз практичного досвіду і спеціальні дослідження свідчать, що художньо-творча діяльність у позашкільних закладах не може будуватися за аналогією до навчальної діяльності підлітків у школі. Вибираючи для себе те чи інше заняття, підлітки керуються настановою не тільки на здобуття нових знань у галузі мистецтва музики, чи конкретного виду мистецтва, але й на відпочинок (рекреацію). Тому виправданими і підтвердженими практикою є завдання керівників гуртків – це зробити так, щоб дитяче очікування було виправдане зацікавленою, ефективною, інтелектуальною, духовно насиченою діяльністю.

Передусім, ця діяльність повинна мати інший зміст із привнесенням елементів новизни поряд із принциповою зміною форм занять. Це сприятиме як позитивній настанові поряд з актуалізацією мотивації до неї кожного школяра, так і формуванню їх творчого мислення на основі здобутків культури, в тому числі й музичного мистецтва.

Співтворчість є однією з важливих у сфері культурно-дозвіллєвої діяльності, що є визначальним у підходах до її організації, і базується на певних закономірностях педагогічної науки та розвитку особистості. Специфічна характеристика спільної діяльності розкривається за умови наявності системи ознак, серед яких головними є розподіл і узгодженість дій учасників художньо-творчого колективу, спрямованих на досягнення спільної мети, що вимагає максимальної згуртованості, організованості, які узагальнюються поняттям спільності. Постає питання про причини специфічного ефекту спільної діяльності, її незамінності за певних умов. На нашу думку, одним з аспектів цього пояснення є виконання нею ансамблю функцій. Під функціями спільної діяльності виступають ті соціально-педагогічні явища, що виникають у процесі колективного виконання діяльності і детермінують незамінність даної форми виконання іншими. Гіпотетична функціональна модель спільної художньо-творчої діяльності включає наступні функції-компоненти:

- класична, що виявляється у прискоренні процесу виконання за рахунок об'єднання зусиль;
- варіатизації – полягає у використанні та аналізуванні різних варіантів сумісної діяльності;
- центруюча – узгодження варіантів сумісної діяльності в єдиній стратегії;
- взаємопізнання – взаєморозуміння, що полягає в тому, щоб розкрити можливості, якості одне одного і свої власні;
- об'єктивізації внутрішньої сторони діяльності – планування, оцінки, контролю.

Результативний ефект сумісної діяльності залежить від повноти реалізації зазначених функцій.

Спільна художньо-творча діяльність формує єдність групи, колективу, сприяє підвищенню рівня інтелектуальної діяльності підлітків, реалізуючи закладений в ній творчий потенціал. У наукових дослідженнях спільної діяльності на рівні «суб'єкт-суб'єктних», «суб'єкт-групових (колективних)» відносин виокремлюється концептуальна ідея єдності спілкування і діяльності; а також діяльністю опосередкування міжособистісних

стосунків у колективі (групі); оптимізації педагогічної взаємодії в реалізації співробітництва; створення позитивного емоційного клімату, який перешкоджає виникненню «психологічних бар'єрів»; організації культурно-дозвіллєвої діяльності з урахуванням специфіки художньо-творчого напряму сформованих гуртових форм.

На нашу думку, більш перспективним є залучення дітей підліткового віку до поліаспектної художньо-творчої діяльності, заснованої на соціально організованій взаємодії і взаємостосунках між керівником гуртка і школярами, безпосередньо між школярами, а також школярами і колективом (групи), що забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності з об'єктом засвоєння (музичним мистецтвом) за рахунок створення спільності смислів, цілей, способів досягнення результату і формування самореалізації творчої індивідуальної діяльності за допомогою форм співробітництва, співтворчості між усіма учасниками цього процесу.

Саме поліхудожність як творча діяльність створює процесуальну тотожність, виступає як передумова, процес, форма та підсумок творчого розвитку підлітків у системі позашкільної освіти. Разом з тим, такий підхід не повинен ототожнювати творчість митця та навчальну творчість, оскільки мета творця полягає у створенні авторських творів і забезпечення їх функціонування в контексті життєтворчості. Мета творчості учасників художньо-творчих колективів підліткового віку в системі позашкільної освіти полягає у формуванні їхньої особистості художньої культури, набутті широких художньо-естетичних знань, умінь і навичок розвитку музичного мислення, формуючись у процесі поліхудожньої діяльності й, реалізуючись у певних творчих досягненнях, можуть бути тим духовним підґрунтям у їхній подальшій життєдіяльності.

Особливого значення набуває впровадження технології організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії та реалізації в художньо-творчому процесі таких специфічних функцій розвивального спілкування, як відкриття, співучасть, піднесення. Відкрити партнера до спілкування – значить розбудити у нього бажання взаємодіяти, зняти страх, психологічну закріпаченість, надати учневі можливість переконатися в позитивному ставленні до нього керівника гуртка, переконати в бажаності особистісного самовираження. Другий напрям суб'єкт-суб'єктного спілкування – це співучасть, що покликана підтримувати активну взаємодію протягом всього процесу комунікації, допомагати учню долати труднощі шляхом схвалення і стимулювання проявів індивідуальних властивостей кожного підлітка. Через

«душевну» співучасть керівник гуртка транслює учневі соціальні запити щодо розвитку його музичного мислення та демонструє можливі засоби творчої миследіяльності, створюючи умови для реалізації його потенційних можливостей. Піднесення у суб'єкт-суб'єктній взаємодії розуміється як стимулювання ціннісних новоутворень. В контексті розвитку музичного мислення підносити – значить позитивно закріплювати у підлітка прояви продуктивної творчої мобільності, сприяти їх переведенню на рівень стійких особистісних ціннісних орієнтацій, поведінкових уподобань.

Саме такий підхід зорієнтовує на продуктивність форм співробітництва-співтворчості на різних етапах не тільки засвоєння специфічних знань у галузі музичного мистецтва, але й розвитку музичного мислення. Це, в свою чергу, породжує рух від зародження спільності смислів, цілей і способів діяльності до розвитку єдиного смислового поля, в якому починає диференціюватися, формуватися нова соціально-культурна індивідуальна форма саморегуляції художньо-творчої діяльності підлітка.

На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду гурткової роботи в умовах позашкільної діяльності інституцій естетичного профілю визначено найбільш суттєві форми співробітництва і введення їх у художньо-творчу діяльність. Способи співтворчості є і циклами взаємодії, які можна розглядати в контексті музичної теорії та музичної практики. Реалізація принципу співтворчості виявляється практично у всіх типах взаємодії. Саме актуалізація співробітництва та співтворчості сприяє змінам позицій її суб'єктів на кожному з етапів художньо-творчої діяльності, обумовлюючи ефективність розвитку особистісних властивостей, в тому числі й музичного мислення підлітків.

Дослідженням доведено, що реалізація принципу співтворчості в умовах різноманітних форм організації позашкільної діяльності в інституціях гуманітарного профілю сприяє прояву соціально-комунікативної активності підлітків, що є окремою рисою особистості, її інтегральною характерологічною властивістю, яка виявляється у вільній, свідомій, ініціативній, внутрішньо необхідній діяльності спілкування із соціальним мікросередовищем.

Музично-концертна діяльність виступає тим особливим видом творчості, що впливає на інтелектуальний розвиток особистості підлітка. Вона полегшує процес засвоєння соціально цінних відносин, робить їх емоційними, має високі моральні принципи і правила, допомагає включитися у виконавський процес як колективну творчість. Це сфера

співробітництва, співдружності та співтворчості підлітків. В ній відтворюються норми людського життя і діяльності, реалізуються набуті знання, дотримання яких забезпечує пізнання та засвоєння предметної й соціальної дійсності, а також визначають ефективність розвитку пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної і перетворювальної функцій музичного мислення.

Концертний виступ – це безпосередня інтерпретаційна дія, пов'язана з конкретним музичним репертуаром на публіці. Особливість її визначається тим, що в ній реалізовується багатогранні індивідуальні можливості її учасників – підлітків. Саме тому в організації гурткової роботи з підлітками у сфері позашкільної діяльності зорієнтованість на застосування різноманітних форм концертної діяльності виступає домінантною в реалізації принципу співтворчості.

Розвиток культурного просвітництва в умовах сучасної позашкільної освіти зумовлено багатьма чинниками, серед яких одним з найважливіших є взаємозв'язок з художньою культурою. Адже вона фокусує систему ціннісних уявлень, які становлять основу особистісних орієнтирів підлітків, регулюють їхню діяльність, переводять кожного з них в якісно інший спосіб життєдіяльності – більш осмислений та упорядкований. Тому одним з її основних принципів є принцип культуровідповідності (А. Дистервег), що означає відповідність навчання і виховання підростаючого покоління вимогам середовища і часу, формування їх творчості з орієнтацією на загальнолюдські культурні цінності та їх опанування, зокрема національних надбань, прийняття соціокультурних норм учнями, їх подальший індивідуальний розвиток.

«Отже, вплив культури на людину можна вважати інтегральним фактором її соціалізації, індивідуальним результатом опанування культурних цінностей суспільства, характеристикою освіченості індивіда. Відомим є образне порівняння культури людини з «екраном знань», що формується в її свідомості. Такі «екрани» є вельми різноманітними за обсягом, глибиною й оригінальністю. Але всі вони зумовлені загальним станом розвитку культури суспільства» [203, с.111].

Культурне просвітництво як один з основних принципів організації діяльності інституцій зазначеного спрямування виконує важливу роль на початковому віковому етапі становлення і розвитку підлітків, має неоціненне значення в практичній гуртковій діяльності. Культурне просвітництво в аспекті оптимального його використання в зазначеній сфері

діяльності виступає тим дієвим засобом формування творчої особистості підліткового віку, спроможної сприймати і оцінювати естетичні явища в житті, природі, мистецтві, діяти за законами краси, духовності, гармонії. «Просвітництво здатне сприяти відновленню цілісного бачення і створення нового світогляду, який ґрунтується на притаманному особистості менталітеті» [113, с.59].

Змістовна музично-просвітницька діяльність виступає одним із джерел і рушійною силою розвитку творчого музичного мислення підлітків, а також як важливий вид духовної діяльності, що актуалізує їх внутрішні морально-естетичні і творчі можливості. Слід підкреслити й той факт, що підліток може багатогранно проявлятися й ззовні, вступаючи в поліаспектний характер спілкування з мистецтвом і виявляти своє ставлення щодо репрезентованого пласта художньої інформації. Разом з тим, вони усвідомлюють, перетворюють у переконання тільки те, що проходить через їх особистий досвід, свідомість, емоційно-естетичні переживання.

Одним з важливих принципів творчого розвитку особистості у дозвіллєвій діяльності ми вважаємо культуротворчий, з яким пов'язуємо пріоритети соціокультурного забезпечення творчої самореалізації особистості в галузі музичного мистецтва; в розвитку музичного мислення засобами національної і зарубіжної культури (мистецтва); культурологічне забезпечення навчально-виховного процесу на всіх його рівнях: наступності, послідовності, безперервності. Актуалізація мистецтвом свого пріоритету як джерела творення духовного досвіду на засобах утвердження краси в єдності з добром та істиною, обумовлена її вищим проявом в їх гармонійній єдності, утворюючи найвагоміше підґрунтя формування цілісної, інтелектуально розвиненої особистості (О. Олексюк).

Дослідники слушно наголошують, що мистецтво, в тому числі і музичне, зібрало в собі невичерпне багатство способів його розгортання у відносинах особистості зі світом. Творча функція мистецтва особливо важлива. Її значимість полягає в тому, що безпосереднє спілкування підлітків із світом прекрасного за допомогою художньо-музичних важелів, стимулює фантазію, пробуджує почуття, збагачує образне мислення. Засвоєний завдяки мистецтву музики естетичний досвід будить у школярів риси творця з певною культурою сприймання, почуттів, думок.

Культуротворчий характер музичного мистецтва виявляється не тільки на рівні розкриття самого музичного явища як музичного твору, але й на новій основі заново

пережитого «початкового» стану художньо-образного ставлення підлітків до дійсності, оскільки саме вони безпосередньо усвідомлюють різні форми художньої образності у програмній музиці, у фантастичних образах музичного фольклору, у спроектованих наповнених творчою уявою митців життєвих ситуацій, що привертають увагу підлітків, викликаючи їх живий інтерес до природи, навколишнього світу, людського життя.

А. Капська [110], О. Комаровська, [120] підкреслюють важливе значення гуртkової роботи у дозвіллєвий час, оскільки вона є неоціненною у плані громадського становлення особистості, надзвичайно ефективним шляхом художньо-етичного виховання. «…творчість ґрунтується на формуванні у її учасників уважності до оточуючих, співчуття і співпереживання, готовності до співдії, і потребує міжособистісного спілкування… Гурток творчої самодіяльності слід розглядати як основу пізнання школярами життя» [160, с.13].

Культуротворчий принцип має виключно важливе значення у здійсненні освітньо-виховної роботи зі школярами у позашкільний час, залучаючи їх до опанування національного мистецтва, яке повинно бути тим початком шляху, з якого підліток має вирушати у багатоманітний світ мистецтва національної і світової художньої культури. Саме тому художню спадщину рідного народу школярі повинні гостро відчувати і глибоко усвідомлювати.

Отже, чим глибше підлітки відчувають прекрасне в мистецтві, житті, діяльності, тим глибшим, повнішим стає їх внутрішній світ. Тому прилучення до надбань національної художньої культури нами розглядається як складовий елемент їх творчого музичного розвитку, основним критерієм якого є оволодіння духовними, культурними, художньо-естетичними цінностями. З цих позицій звернення передусім до музичного мистецтва як засобу ефективного розвитку музичного мислення вихованців підліткового віку є педагогічно доцільним, навіть необхідним, оскільки встановлює їх духовно-практичний зв'язок із світом прекрасного.

Не можна не враховувати й значущість принципу педагогічного впливу на входження підлітків в культуру свого народу – інкультурацію (за термінологією М. Хорскович).

М. Мід доводить, що культурні традиції, розвиваючись властивими для них законами, визначають зміст дитинства. У кожному суспільстві дитина народжується з певними універсальними біологічними властивостями, але кожна культура використовує ці

«ключі» згідно історично закладених в ній вимог. Тому вивчення засобів, методів, шляхів впливу культури на підлітків дозволяє коригувати процес інкультурації на рівні постфігуративному (підлітки засвоюють надбання культури у сімейному колі сім'ї, своїх посередників); префігуративному (дорослі набувають культурного досвіду у процесі взаємодії з підлітками) [172].

Розмежовуючи поняття соціалізації та інкультурації, ми дотримуємося такої точки зору, згідно якої соціалізація – це інтеграція особистості у суспільне життя, набуття нею досвіду, який необхідний для виконання соціальних ролей. Разом з тим, у процесі інкультурації особистість засвоює притаманні культурі світосприймання, світорозуміння, світоставлення й характер поведінки, що формує її когнітивність, емоційність і поведінкову сфери, а також реалізує конкретний освітянський процес як суб'єктивно базовий і аспект культури, який є зорієнтованим на специфічну культуру [164].

У контексті нашого дослідження ми дотримуємося точки зору, що саме «культура є основним чинником, який вчить дітей думати, відчувати і діяти у суспільстві» [172, с.49].

У сфері позашкільної діяльності організований педагогічний процес сприяє забезпеченню естетичного сприймання та відчуття, активізацію творчої уяви, фантазії, емоційного переживання, образного мислення у реалізації взаємодії підлітків з музичним мистецтвом як певним видом художньої культури. У цьому зв'язку художнє виховання дітей підліткового віку в системі педагогічно організованого дозвілля освіти виступає як цілеспрямований процес формування спеціальних знань, практичних умінь і навичок, світоглядних настанов у ставленні до мистецтва й художньої творчості, а також розвиток творчих якостей та обдарувань підлітків не тільки в конкретизованому напрямі, але й інших галузях мистецтва. Важливим є реалізація завдань – вчити розуміти мистецтво, прищеплювати любов до нього, формувати художню культуру, виявляти здібних школярів, які згодом зможуть оволодіти професійною майстерністю. Тому в розвитку особистості велике значення має художньо-творча діяльність: пізнання, оцінювання й перетворення навколишньої дійсності. У процесі розвитку підростаючої особистості надзвичайно важливим є залучення її до прекрасного та вироблення в неї потреби, бажання жити за законами краси, що й передбачає організація позашкільної освіти.

Виховний простір педагогічно організованої позашкільної художньо-творчої діяльності характеризується наступними параметрами:

- засвоєння діючих культурних цінностей і норм, оволодіння засобами і формами творчої діяльності (адаптація);
- спрямованість до максимальної персоналізації (індивідуалізація);
- забезпечення розвивальної взаємодії особистості і середовища;
- відкритість до творчості.

Стосовно відкритості до творчості, то ми визначаємо її як системну якість, що виявляє ставлення особистості до нового досвіду, нової інформації, з якими вона взаємодіє в реальних ситуаціях – пізнавальних або комунікативних, й включає такі важливі компоненти як здатність бачити проблему; можливість переосмислення «перешкод» минулого досвіду; перебудови звичних дій на нові; легкість сприймання нових ідей; гнучкість і критичність мислення; здатність до переоцінки своїх дій.

Дослідники А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак вважають, що засвоєння основних знань підлітків про культуру є складним і динамічним процесом, оскільки залежить від розвитку їх здібностей, інтелекту, досвіду й включає два аспекти: психологічний і педагогічний. Перший базується на сприйнятті навчальної інформації; осмисленні отриманої інформації; розумінні внутрішньої будови інформації; узагальненні одержаної інформації на основі власного досвіду та логічного мислення; закріплення інформації в пам'яті на відповідний період; засвоєнні теоретичної інформації у практичній діяльності [193].

Другий аспект – педагогічний, включає природну потребу підлітка в набутті знань, практичних вмінь і навичок, у поповненні власного досвіду; виявленні інтересу (цікавості) щодо освітнього процесу; формування в учнів мотивів до мистецької сфери діяльності; врахування емоційного стану школярів; у процесі навчально-пізнавальної діяльності велика роль відводиться педагогічному керівництву, різним видам творчої діяльності. Щоб досягти у вихованні творчої особистості учня поставленої мети, потрібно послідовно, систематично і продумано здійснювати педагогічне керівництво цим процесом на основі єдності вимог, скоординованих зусиль з боку батьків, керівників гуртків художньо-творчої діяльності у позашкільний час.

Входження молодого покоління у глобалізований, динамічний світ підвищує роль життєвої і соціальної компетентності учнів. У дослідженні ми виходили з положення про те, що національні культурні особливості безпосередньо опосередковують зміст виховання

підлітків у дозвіллєвій сфері, тому при здійсненні формувального експерименту нами дотримувалися наступні принципи.

Принцип етноспецифічного детермінізму педагогічних впливів, який припускає, що навчання і виховання зобов'язані завжди орієнтуватися на такі педагогічні заходи, що були б зрозумілі їх об'єкту, відповідали б історично сформованим традиціям, звичкам конкретного народу і які враховували вплив на цей процес його національних особливостей, що склалися під впливом специфіки соціально-політичного, економічного і культурного розвитку.

Принцип єдності національної свідомості і національно своєрідної педагогічно-організованої позашкільної діяльності, який передбачає, що активність керівника гуртка може бути досить ефективною тільки в тому випадку, якщо вона враховує ті моральні цінності і ту специфіку світосприймання вихованця, що склалися під впливом національної самосвідомості представників його етнічної спільності, що сформувалися під час історичного розвитку.

Не можна ігнорувати принцип педагогічного впливу в умовах тієї сфери життєдіяльності, яка відповідає національним ідеалам, що припускає здійснення всього комплексу педагогічних заходів саме в процесі національно-специфічної життєтворчості, що розвивається відповідно до законів, національних традицій, виховних систем етнопедагогіки.

Аналіз наукової літератури показав, що для формування повноцінної високодуховної особистості потрібні три основні чинники:

1) природі задатки, здібності та звички, набуті підлітком в ранньому віці;

2) система виховних впливів навчально-виховного закладу;

3) вплив того соціального середовища, яке оточує підлітка (спілкування з однолітками, з дорослими, соціальні обставини та ін.).

Втрата традицій сучасним молодим поколінням визначається філософами, як одна з причин екзистенційного вакууму, оскільки відмова від традицій не може не породжувати інтенсивного поширення відчуття беззмістовності, навіть безглуздості існування людини і суспільства. Недаремно А. Макаренко називав традиції соціальним клеєм колективу «і надавав їх формуванню великого» значення. Саме позитивні традиції, – вважав він, – виступають у колективі, як механізм захищеності особистості [148].

Джерела духовності народу в його мові, фольклорі, культурі, побуті. До них і має прилучатися підростаюче покоління. Дослідження О. Потебні довели, що мова є одним з істотних чинників формування менталітету особистості. Розглядаючи мову як «засіб створення думки», він зумів показати, що мова кожного народу створює «різні системи засобів мислення», світосприймання, впливає на формування його символізму, цінностей. Це й породжує специфіку певної народності чи національності, особливості, її матеріальної та духовної культури як складової частини загальнолюдської культури [210].

Входження підлітків у світ музичного мистецтва одночасно стає й змістом їхнього духовного життя, засобом художнього розвитку, індивідуальної і колективної творчості, самовияву. Це досягається завдяки залученню дітей підліткового віку до активної діяльності, спрямованої на зацікавлене створення краси у всьому: у діяльності музичного гуртка, в особистому побуті, у ставленні до природи в міжособистісному спілкуванні, в художньо-творчій колективній сфері діяльності.

Сформувати життєву позицію молодої людини, яка шукає відповідь на вічні питання – добра і зла, прекрасного й потворного, – виробити наукові, етичні та естетичні критерії оцінювання життєвих явищ дає змогу ціннісно-орієнтована діяльність у шкільному віці.

Суспільна сутність особистості вимагає узгодження її потреб, інтересів, бажань, прагнень з соціумом. Механізмом такого узгодження виступає мораль, яка і складає ту позаситуативну опору, що надає цілісності, узгодженості життєдіяльності і є основою для складання подальшої перспективи. Тому будь-яка діяльність особистості може оцінюватися і регулюватися як з боку її успішності в досягненні тієї чи іншої мети, так і з боку її моральної оцінки. Процес, в якому відбувається зіставлення цінностей особистості і загальнолюдських цінностей, – це моральне самовизначення. Його особливість для школярів полягає у пошуку таких моральних опор, які б підтримували і ціннісну сферу, і діяльність, що її відтворює, тобто художньо-творчу діяльність, в якій формує її інтелект, індивідуальні властивості, якості, її духовні пріоритети і ставлення до оточуючого світу.

Ми виокремлюємо два основних компоненти ціннісної свідомості, що визначають підлітків як суб'єктів творчої діяльності і як суб'єктів соціокультурних стосунків, що мотивують їхню внутрішню активність, скеровану саме на розвиток музичного мислення. Це цінності, пов'язані з виконанням художньо-творчої музичної діяльності, умовно її можна

назвати цінностями діяльності і цінностями, пов'язаними з функціями міжособистісного і колективного спілкування і взаємодії, які представлені духовними цінностями. Всі зазначені цінності мають індивідуально-своєрідне наповнення, а визначення його предметного змісту і є, на наш погляд, характеристикою суб'єктності кожного вихованця, оскільки сама духовність є необхідним засобом для здійснення ними предметно-перетворювальної діяльності.

А. Арнольдов підкреслює, що «закон пріоритетності культури набуває універсального характеру, включає в себе уявлення про те, що результати і ефективність людської діяльності, реалізація творчих можливостей, а також і людське існування залежить від духовної атмосфери, від інтелекту і устремлінь суспільства виховувати й зберігати культуру, піклуватися про її збагачення на всьому соціальному рівні» [13, с.90].

Таким чином, стратегіальна організація педагогіки мистецтва передбачає реалізацію принципу духовних цінностей в поліаспектній художньо-творчій діяльності підлітків.

Становлення і розвиток особистості здійснюється через вплив колективної різнопланової діяльності, де можливе здійснення органічної єдності особистого і суспільного, тільки в процесі продуктивної, художньо-творчої діяльності у колективі виховуються загальнолюдські цінності, сумлінне ставлення до виконання окреслених завдань, вміння враховувати спільні інтереси, бажання допомагати іншим тощо. Все це спрямовує діяльнісний процес залежно від його організації, продуманості, якщо враховуються вікові особливості, відбувається періодизація застосування різних видів діяльності, різноплановість якої має надзвичайно важливе значення у розвитку музичного мислення підлітків у взаємодії з музичною творчістю. Під час проведення колективних творчих справ важливого значення набуває скоординованість усіх впливів і форм діяльності, розумне розміщення в просторі і часі, чіткість ритму і раціональна організація життєтворчості художнього колективу (гуртка). «Педагогіка радості», за В. Сухомлинським, – такі повинні бути характерні якості ефективної виховної системи, творче співробітництво, «психологічна комфортність» в міжособистісних відносинах, чуття внутрішньої єдності з партнерами як в музичній творчій діяльності, так і у процесі відпочинку [247]. «Через мотивацію участі у тих чи інших групових (колективних) формах художньо-творчої діяльності найбільш чітко виокремлюється внутрішній світ особистості, її життєва позиція. У колективній діяльності та спілкуванні формуються, змінюються або утверджуються

особисті думки, почуття, ставлення до різних явищ, фактів, життєвих ситуацій, вчинків. Думки, погляди окремих учасників, стикаючись з іншими, формують спільні позиції, стратегічні лінії подальшої життєтворчості» [13, с.238]. Процес цей складний, багатоплановий, з існуючими протиріччями, який можна розкрити лише за умов організації систематичного, послідовного, активного педагогічного керівництва з орієнтацією на формування функціональної обумовленості музичного мислення, а саме: пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної та перетворювальної його функцій. На основі реалізації цієї настанови формуються мотиви, потреби, інтереси підлітків до колективно-групових форм художньо-творчої діяльності у сфері позашкільної освіти. Дитячий колектив, за В. Сухомлинським, є суспільством дітей, що ґрунтується на інтелектуальній, емоційній, організаційній спільності. Такий колектив – надзвичайно дійовий виховний засіб, користуватися яким треба обережно, тонко розрізняючи всі нюанси життя в ньому, вміло спрямовуючи його діяльність по шляху до реалізації основної мети – творчого розвитку підлітків [247].

У художньо-творчому колективі створюється багатогранне ставлення до світу, до людей, до суспільства в цілому, яке вливає на процес становлення і розвитку духовності кожного його учасника. «Кожний вплив на колектив неодмінно буде і виховання кожної особи, яка входить до складу колективу» [148, с.312]. Отже, ми вважаємо, що розвиток музичного мислення у колективній музичній творчості буде ефективнішим, якщо педагогічно доцільнішою стане колективна діяльність вихованців, їхнє творче спілкування. Таким чином, принцип «педагогіки паралельної дії», за А. Макаренком, де вимоги до дітей підліткового віку виявляються опосередковано, через колектив, через діяльність у ньому, шляхом організації міжособистісних стосунків, виступає провідним у педагогіці позашкільної освіти [148].

Сучасна теорія розглядає художньо-творчу діяльність у позашкільних навчальних закладах як процес освоєння підлітками духовних цінностей, в основі якої покладена багатогранна за своєю природою діяльність, що має свої функції, цілі, засоби, результати. Оскільки у кожного підлітка існують свої мотиви участі у художньо-творчій діяльності позашкільного закладу в умовах вільного вибору форм, добровільної участі в них, то слід враховувати, що саме педагогічно організована ця діяльність (тобто зміст, форми, засоби,

методи) впливають як на розвиток інтелектуальної, емоційної, комунікативної сфери особистості підлітка, так і на групу, колектив.

Процес функціонування художньо-творчої діяльності у позашкільному закладі можна уявити як взаємодію двох складових: соціалізації та індивідуалізації. Слід зазначити, що художньо-творча діяльність у позашкільному закладі сприяє вихованню у підлітків творчої активності, спільної спрямованості на вирішення конкретних завдань й особливо на їх духовний розвиток, бо специфіка цього закладу надає можливість школярам вільного вибору суспільних ролей, забезпечуючи умови діяльності, що сприяє доцільному використанню інтелектуальних можливостей вихованців. Творче мислення формується за умов продуктивної діяльності, тому сучасна наукова думка дотримується адекватної точки зору, що позашкільні заклади сприяють реалізації принципу гармонійного розвитку творчих сил особистості. Крім того, педагогічно-організована художньо-творча діяльність позашкільного закладу сприяє прояву саморуху підлітка, особистісної активності, виникненню нових спонук до виконання більш зацікавленої, емоційно забарвленої діяльності, а також засобів її реалізації, окресленню більш віддалених цілей, перспектив, ідеалів, що впливають на їх творчий розвиток. Разом з тим необхідно враховувати і той факт, що кожен учень завжди розвивається як індивідуальність, якій властиві своєрідність, неповторність, а позашкільна освіта сприяє цьому, але ж тільки за умов спрямованості на творення, що надає простір для вільної діяльності й розвитку творчого мислення.

Для підлітків у художньо-творчій діяльності позашкільних закладів необхідною умовою опанування культурними цінностями, задоволення потреб та інтересів, оволодіння знаннями, практичними уміннями, виступає спілкування з музичним мистецтвом. Від неї залежить повнота і яскравість, сила і глибина естетичних переживань, формування художньо-естетичного ідеалу і смаку, здібностей виокремлювати у мистецтві ті властивості і якості, які сприяють мислити художніми образами. Практика доводить, що у сфері педагогічно організованої художньо-творчої діяльності на основі добровільного вибору занять за інтересами підлітків, продовжується й поглиблюється усвідомлене естетичне ставлення до мистецтва і дійсності; здійснюється їх духовне збагачення творчих можливостей; забезпечується продуктивність організації їх вільного часу, а також доцільність у регулюванні характером поведінки в колективі та нових соціальних амплуа, ролях.

Художньо-творча діяльність, пов'язана з музичним мистецтвом, виступає одним з ефективних засобів пізнання і відображення підлітками «картини світу», дитячого самовияву і самоствердження, інтенсивно поширюючи досвід життєвих і естетичних відносин, допомагаючи вихованцям через активні особистісні естетичні переживання здійснювати перебіг до більш глибокого розуміння мистецтва музики й творчості, беручи безпосередню участь у різних мистецьких заходах, концертних виступах. У процесі музичної творчості вони розвивають свою уяву, збагачують й поглиблюють простір емоційних переживань. Педагогічно-організована художньо-творча діяльність надає можливість практично скеровувати розвиток естетичних почуттів підлітків шляхом спеціального добору мистецьких творів, різних видів, жанрів, стильових ознак.

Музична творчість знайомить вихованців з особливостями цього виду мистецтва, розвиває музичне мислення, формує й закріплює теоретичні знання, практичні вміння й навички, сприяє виникненню почуття насолоди від участі в творчому процесі. Виконання конкретного музичного твору спонукає кожного з учнів до втілення художнього образу в інтерпретаційному процесі. Участь підлітків у творчому пошуку, здобуття ними радості, задоволення, успішного подолання існуючих перешкод – все це створює єдність їхніх внутрішніх сил і яскравість їх зовнішнього прояву.

Музично-творча діяльність передбачає чотириканальний вплив на особистість підлітка, що розвивається. Це – вплив на світогляд, через який він сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність; вплив на емоційну сферу особистості, що збуджує емоційно-позитивне ставлення особистості до явищ і предметів навколишньої дійсності з позицій Істини, Добра і Краси; на поведінково-діяльнісну сферу через набуття ним досвіду художньо-творчої діяльності, морально-ціннісної поведінки, заснованої на загальнолюдських принципах; на розвиток творчих здібностей як реалізації особистої індивідуальності – що є проявом творчості.

За умови оптимальної організації художньо-творчої діяльності у позашкільному закладі, використання її різноманітних форм та методів стає можливим формування творчої особистості підлітка, спроможного сприймати і оцінювати естетичні явища в житті, мистецтві, діяти за законами краси. У цьому контексті є думка В. Пічи про те, що свою глибинну сутність мистецтво розкриває лише для тих, хто не обмежується епізодичними контактами з художніми цінностями, а здійснює постійний пошук у різних галузях

естетичної діяльності. Дослідник підкреслює: «Особистість, яка активно спілкується з мистецтвом, вступає в контакт з ним вже не як простий споживач, а як творча особа, краще розуміє творчі задуми художника. Заняття художньою творчістю – одна з вирішальних умов збагачення внутрішнього світу особи, чинник, який багато в чому визначає лінію її поведінки, формує витонченість людських почуттів, її етичну сутність» [203, с.123]. Таким чином, участь підлітків у музичній сфері діяльності необхідно розглядати як важливий засіб естетичного виховання, естетичної діяльності і художньої творчості, де особливого сенсу набуває високий рівень розвиненості її музичного мислення.

Дослідженням доведено, що художньо-творча діяльність у позашкільних закладах освіти виступає як педагогічна система, що спроможна забезпечити єдність і цілісність засобів, методів і форм розвитку поліфункціональної структури музичного мислення підлітків з акцентуацією на сукупність тих процесів, що перебувають у систематичному зв'язку як у частковостях так і в цілому.

Разом з тим, ми переходимо до подальшого наукового вивчення стану практики щодо розвитку музичного мислення підлітків у позашкільних закладах естетичного профілю.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ І

Здійснений аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку про те, що у складній структурі розумової діяльності особистості визначальною домінантою є інтегративна сукупність (ансамбль) їх інтелектуальних властивостей. Відповідно до цього, феномен *музичного мислення* розглядаємо як динамічно-інтегративну властивість особистості, що обумовлюється взаємозалежністю і взаємодією пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної та перетворювальної його функцій в поліаспектній музичній діяльності. При цьому, інтеграція функцій музичного мислення створює цілісну систему його структурно-функціональної організації, забезпечуючи опосередкований вплив на результативність цього процесу завдяки реалізації його функцій в залежності від специфікорваних рольових ознак кожної з них. При такому підході поняття *«функції музичного мислення»* ми розглядаємо як закономірно організовану, багаторівневу систему в якій взаємодіють поліаспектні зв'язки пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної, перетворювальної функцій.

У дослідженні визначено та обгрунтовано *пізнавальну функцію* музичного мислення, що виступає як опосередковане пізнання дійсності через мистецтво музики і забезпечується скоординованою взаємодією когнітивних процесів зорієнтованих на осмислене розуміння художньої ідеї, музичної образності, закономірностей звукової і семантичної структурованості, особливостей формоутворення і жанрово-стилістичних ознак, проникнення в сутність музичного явища. Ця функція музичного мислення виступає у процесі осягнення музичного твору як система відбору, структурування музичного тексту завдяки асоціативним зв'язкам образного мислення особистості із застосуванням операцій аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, узагальнення.

Визначено *емотивну функцію* музичного мислення, що характеризується предметністю своєї «присутності» у художньому творі в ракурсі емоціогенної інформації, що містить емоційні наміри автора та ймовірне емоційне реагування особистості на музичну дійсність, зорієнтовуючи формування емоційно-забарвленої думки, основою якої є цілісне образне уявлення музичного твору, осягнення його сутності через емоційну інтеграцію звукового матеріалу, ґрунтуючись на музичному переживанні, що виступає важливим

індикатором дієвості інтелектуального аспекту художньо-емоційного осягнення музичного твору.

Виділено *аксіологічну функцію,* що сприяє формуванню ціннісних новоутворень особистості через осмислення та усвідомлення духовних пріоритетів мистецтва музики. Процес оцінювання здійснюється як цілеспрямоване визначення особистістю ціннісно-естетичних, музично-технологічних і виконавських ознак музичного твору. Саме аксіологічна домінанта зорієнтовує на усвідомлення художньо-естетичних цінностей музичного мистецтва, що опановується і є результатом зростання художньо-естетичної культури особистості.

Комунікативна функція музичного мислення зорієнтовує на музично-комунікативний зв’язок, тобто специфічне спілкування з мистецтвом музики на рівні взаємодії художньої інформації та суб'єктивної моделі її розуміння в ракурсі діалогу, зорієнтовуючи на продуктивність музичної свідомості у діалозі з музичним твором, а мисленнєвий акт на пізнання та усвідомлення авторської концепції художньої образності музичного твору, поряд з одночасним наповненням її суб'єктивним змістом. Усвідомлення твору мистецтва на рівні комунікації здійснюється на певному підґрунті, а саме: системи шифрів, кодів, символів й специфікації художньої мови, що надає можливість розуміти соціокультурний контекст його створення й функціонування.

Рефлексивна функція музичного мислення забезпечує усвідомлення стратегіальних орієнтирів, а також власних дій та у процесі опанування та інтерпретації мистецтва музики в його істотних ознаках і виявляється у самокритичності стосовно ідей, суджень, умовиводів, пов'язаних з мистецтвом музики, в адекватності оцінки власних творчих можливостей зорієнтованих на самовдосконалення, в усвідомленому самоаналізі індивідуальних досягнень у сфері художньо-творчої діяльності.

Перетворювальна функція музичного мислення забезпечується усвідомленням проектувальних засобів спрямованих на досягнення перетворювальної мети з орієнтацією на пошук та використання способів і прийомів у процесі музично-творчої діяльності і реалізується осмисленою репрезентацією спектру ідей з акцентуалізацією на засвоєння варіативних засобів художньої взаємодії з мистецтвом музики та усвідомленим виробленням індивідуальної інтерпретації музичного твору з конкретизацією адекватних художніх засобів на основі «бачення взірцевого еталону».

Мистецька педагогіка як виховний процес у специфічній сфері життєдіяльності особистості ґрунтується на основних положеннях, які визначають її сутність і специфікацію – це зміст, методи, форми організації та наукові педагогічні принципи. Згідно з метою дослідження визначено та обґрунтовано принципи формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Принцип гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу відзначається цілеспрямованим підходом до організації педагогічних впливів з орієнтацією на встановлення гуманістичної позиції підлітків, їх самовизначення в площині музично-естетичної діяльності з акцентуацією на творче зростання, самореалізацію і самоствердження на підґрунті вищих загальнолюдських духовних цінностей.

Принцип співтворчості і співробітництва – передбачає проектування процесів взаємодії на рівні «суб'єкт-суб'єктних», «суб'єкт-групових (колективних)» відносин та їх практичну реалізацію в організації поліаспектної художньо-творчої діяльності, заснованої на соціально-організованій взаємодії, сприяючи прояву соціально-комунікативної активності підлітків, обумовлюючи їх прагнення до раціонально-усвідомленої реалізації індивідуально-творчого вичвлення поряд з орієнтацією на спільний успіх у творчій співпраці.

Принцип культуровідповідності – полягає в тому, щоб цілеспрямований вплив на особистість учня-підлітка відповідав сучасним вимогам національної системи виховання, що передбачає глибоке осмислення і духовно-практичне засвоєння цінностей культури через вибіркове ставлення і апробацію їх об'єктивного значення, а також суб'єктивного осмислення і прийняття загальнокультурних цінностей як засадничих в процесі сприймання, усвідомлення і оцінювання культурних явищ в житті, природі, мистецтві, діяти за законами краси, духовності, гармонії.

Принцип культуротворчості – передбачає сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності з домінантою на мистецтво музички як самого засобу усвідомлення культурних норм і цінностей, уявлень і знань для повноцінного функціонування художньо-творчої діяльності позашкільних навчальних закладів і активної участі в ній учнів підліткового віку з акцентуалізацією поліфункціонального культурологічного впливу.

Принцип інкультурації передбачає «занурення» підлітків в культуру свого народу, засвоюючи притаманні їй світосприймання, світорозуміння, світоставлення базуючись на сприйнятті, осмисленні та узагальненні одержаної інформації та її реалізації в художньо-

творчій діяльності в ракурсі конкретного освітянського процесу зорієнтованого на специфіку функціонування даної культури в соціокультурному просторі.

Принцип етноспецифічного детермінізму – передбачає зорієнтованість навчально-виховного процесу з урахуванням специфіки етнонаціонального характеру культури різних етносів зумовлених історично сформованими традиціями, звичаями, обрядами, що у концентрованій формі фіксують її історичний досвід репрезентуючи етнонаціональну специфікацію в об'єктивованих формах суспільної свідомості у мові, творах мистецтва, нормах духовності.

Принцип «педагогіки паралельної дії» (за С. Макаренко) припускає здійснення всього комплексу педагогічних впливів у процесі специфічної життєтворчості позашкільного навчального закладу, що розвивається відповідно до національних традицій, виховних заходів, пов'язаних із систематичною діяльністю гурткової роботи і послідовним ускладненням її цілі і характеру зорієнтовуючи на досягнення нових творчих здобутків та нового рівня згуртованості і активності колективу, де вимоги до кожного підлітка виявляються через колектив, через діяльність у ньому, шляхом реалізації толерантних і разом з тим конструктивних міжособистісних відносин.

Дослідженням доведено, що позашкільні навчальні заклади сприяють гармонійній реалізації всіх функцій музичного мислення, забезпечуючи умови для діяльності, що сприяє використанню творчих можливостей вихованців. Художньо-творчу діяльність у позашкільних навчальних закладах визначаємо як процес усвідомлення підлітками духовних цінностей, в основі якого лежить багатогранна діяльність в умовах вільного вибору форм та добровільної участі в них.

Подальше дослідження в цьому напрямі має, на наш погляд, сприяти практичній організації навчально-виховного процесу у вирішенні проблеми формування музичного мислення підлітків у системі закладів позашкільної освіти.

РОЗДІЛ ІІ
ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

2.1. Стан і проблеми формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах

Аналіз наукових джерел, а також теоретичне обґрунтування проблеми розвитку музичного мислення підлітків у позашкільних закладах естетичного профілю дозволило спрямувати дослідно-експерементальну роботу на вивчення стану організації художньо-творчої діяльності цих закладів з метою визначення сутності різних поглядів керівників гуртків та викладачів на проблему розвитку музичного мислення учнів підліткового віку: змістовного наповнення поліаспектної музичної діяльності з акцентуалізацією на розвиток музичного мислення учнів; мотивацію батьків та їх дітей до участі у різних за напрямами видами та формами музичної діяльності у позашкільних закладах освіти; діагностування рівнів сформованості музичного мислення учнів підліткового віку. Крім того, нас цікавила проблема організації навчально-виховного процесу у позашкільних закладах освіти особливо розробки педагогічних умов, що забезпечують ефективність розвитку музичного мислення підлітків.

В дослідженні ми використовували комплекс методів: аналіз програм, документації, а також практичного досвіду керівників гуртків та викладачів закладів позашкільної освіти; опитування (писемне та усне); інтерв'ювання (стандартизоване та вільне); вибіркові бесіди респондентів різних категорій; серія діагностичних завдань; статистична обробка емпіричного матеріалу. Масив опитуваних респондентів всіх категорій склав 467 осіб. З них, 35 осіб – керівники гуртків; 68 осіб – викладачів загальноосвітніх шкіл; 91 особа – батьки учнів; 267 осіб – учні підліткового віку. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі позашкільних закладів освіти: Дитячо-юнацької музичної вокально-хореографічної студії «Світанок» Голосіївської районної адміністрації м. Києва, районного будинку культури м. Новомиргорода Кіровоградської області, а також у спеціалізованій школі з поглибленим вивченням англійської мови № 246 Дніпровського району м. Києва.

Під час дослідження нами були розроблено комплекс проблемних запитань, які умовно були згруповані в окремі блоки, що надавали певну інформацію стосовно виокремленої мети констатувального експерименту.

До першого блоку проблемних запитань були віднесені такі, що мали конструкції неформалізованих відповідей і надавали можливість респондентам вільно висловлювати свої думки, щодо розвитку музичного мислення учнів підліткового віку, особливостей змістовного компоненту організації діяльності позашкільних закладів в музично-творчому напрямі, а також ставлення батьків до позашкільної освіти з акцентом на розвиток творчих можливостей їх дітей. Саме в опитувальних листах, де питання до респондентів мали відкритий характер, була можливість респондентам включати відкриту інформацію, пов'язану з розумінням особливостей поліаспектної художньо-творчої діяльності з визначенням специфіки процесу свідомого опанування та інтерпретації музичних творів, підкреслюючи особистісне ставлення до розвитку музичного мислення у цьому процесі.

Аналіз здобутих експериментальних даних дозволив констатувати, що зацікавленість мистецтвом музики з боку респондентів всіх категорій надзвичайно велика, особливо підлітків, оскільки музичне мистецтво – є найбільш адекватним шляхом «входження» у світ культури, засобом формування духовності, а також плідною основою художньо-творчої діяльності дітей в позашкільних навчальних закладах (71,4 %; 66,1 %; 75,8 %; 74,1%).

У дослідженні ми звертали увагу на ставлення фахівців позашкільної освіти щодо соціокультурної реальності, яка склалась в системі гуманітарної освіти. Аналіз здобутих даних дозволив акцентувати увагу на тих позиціях респондентів, які виявились найбільш характерними і найбільш репрезентативними. Для багатьох з них, освіта в Україні переживає складний і водночас продуктивний процес зміцнення гуманітарних і демократичних традицій, що засновані провідною педагогічною думкою минулого, а на сучасному етапі активно впроваджуються свої національні витоки у зміст навчання і виховання підростаючої юні. Щодо позитивних тенденцій розвитку сучасної освіти, то одні фахівці відзначають органічний зв'язок освіти з національною історією, культурою, мистецтвом, що є приорітетною проблемою у розвитку всієї системи освіти, в тому числі й позашкільній, від розв'язання якої залежить вихід незалежної України на сучасний рівень освітніх світових стандартів (33,9 %).

Інші висловлювали своє ставлення стосовно виокремленої проблеми в плані розширення сфери духовних цінностей та приорітетів, де культурна сутність кожної особи, виступає як системоутворюючий компонент її цілісності, а звідси, й глобальною метою сучасного освітнього простору (35,9%). Деякі фахівці позашкільної освіти вважали, що сучасна система освіти повинна бути спрямована на реалізацію ідей особистісно-орієнтованого навчання і виховання, спроможного забезпечити повноцінний творчий розвиток підростаючого покоління (30, 2 %).

Практика доводить, що у позашкільних установах форми і види художньо-творчої діяльності більш поширені, ніж у школах, і мають за мету виховання дітей творчістю. На запитання батькам: «Ваше ставлення до участі Вашої дитини у гуртковій роботі позашкільного закладу?», було здобуто цікаву інформацію. По-перше – позитивний характер відповіді був майже одностайним, при цьому надавалась характеристика тих властивостей і якостей, які зорієнтовують на стійкий інтерес до опанування підлітками різних видів мистецтв (72,5 %). Респонденти підкреслювали, що у позашкільних закладах для вихованців існує вільний вибір діяльності та гарантія реалізації в них своїх потреб, бажань, нахилів, здібностей, талантів, що спонукає їх до активної творчості.

Одночасно, деякі батьки висловлювали протилежну думку, обґрунтовуючи свої умовиводи тим, що «позашкільна освіта не має ґрунтовної науково-методичної бази, а звідси, й навчально-виховний процес не є фундаментальним як у загальноосвітніх, так і спеціалізованих школах» (6,5 %). Деякі з респондентів висловлювали нейтральний характер типу – «не завадить, але й не сприятиме творчому розвитку підлітка», а іноді й негативний – «марна трата часу» (6,7 %); «інтелектуальне навантаження» (5,4 %); «фізичні перевтоми» (3,2 %); «відволікає від головного – здобуття фундаментальної освіти» (5,7 %).

Підтвердженням позитивного ставлення стосовно творчого розвитку підлітків у позашкільних навчальних закладах стало узагальнення здобутих даних опитування щодо значного за обсягом часового параметру участі підлітків у гуртковій роботі, що зазначено респондентами всіх категорій (77,1%; 72 %; 81,3 %; 75,2 %). На запитання, адресоване керівникам гуртків, викладачам та батькам підлітків: «Яких успіхів досягають підлітки у закладах позашкільної освіти?», основний напрям відповідей торкався загально-музичного розвитку дітей (59,3 %). Проте, стосовно інтелектуального розвитку, в тому числі й музичного мислення, ця проблема лишається недостатньо вирішеною (40,6 %). У

вибіркових бесідах-інтерв'ю керівники та вчителі зазначали, що музичний розвиток підлітків залежить від взаємозв'язку властивостей і якостей особистості, де приорітетеним виступає інтелект в його поліфункціональній структурованості (74,2 %; 67,6%). Респонденти зазначали, що актуалізуючий вплив музики зумовлює розумову активність спілкування підлітків з мистецьким твором, стимулюючи розвиток їх музичного мислення, оскільки цей складний процес потребує дієвості пізнавальної, емоційної, аксіологічної, комунікативної, перетворюючої та рефлексивної функції музичного мислення. Такий ракурс дослідження проблеми пояснюється нами тим, що усвідомлення музичного мистецтва впливає не лише на розвиток світосприймання підлітками реальної дійсності в її художньо-образному виявленні, але й формує творчий потенціал особистості підлітка, накопичуючи досвід взаємодії з музикою на відповідному інтелектуальному рівні.

Під час дослідження, методом експрес-опитування відкритого типу респондентів трьох категорій, а саме: керівників гуртків, викладачів загальноосвітніх шкіл, керівників закладів позашкільної освіти, була здобута інформація щодо побажань, пов'язаних з удосконаленням процесу музичного навчання підлітків у позашкільних навчальних закладах: підвищення рівня практичної спрямованості музичної підготовки (64,2 %; 68 %; 64,7 %); забезпечення ефективності міждисциплінарного навчання (77,1%; 67, 6 %; 71,4%); створення сприятливих умов для здійснення продуктивної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу (82,8 %; 72,4 %; 68,4 %); застосування активних методів та форм музичного навчання та виховання (63,4%; 75,5%; 65,7%).

До чинників, які сприяють продуктивній організації навчально-виховного процесу у позашкільних навальних закладах освіти вцілому, а також, з акцентом на розвиток музичного мислення зокрема, респонденти відносять: оновлення змісту музичної підготовки вихованців у позашкільних закладах освіти та закріплення міждисциплінарних зв'язків (68,5%; 78,5%; 71.4%); удосконалення методів навчання, перш за все проблемно-розвивального характеру (72,8%; 73,8%; 75,7%); модернізацію структури музичних занять (81,4%; 76,7%; 67,1%); розширення форм самостійної роботи на заняттях (77,2 %; 70,8%; 62,8%); активізації пошукової діяльності учнів (77,1%; 72,3%; 65,7%;); реалізація засобів самовиховання та раціональної організації навчального і дозвіллєвого часу (77,1%; 78,5%; 75,7%).

Респонденти звертали увагу на пошук особистісних резервів психологічного спрямування, які, на їх погляд, можуть полягати у змісті навчально-виховного процесу, так і у особистісній сфері підлітка, включеного у цей процес. Особистісний резерв виступає як провідний, де особливого значення набуває актуалізуючий потенціал розвитку музичного мислення учнів підліткового віку (81,4%; 76,9%; 71,4%). Респондентами були вказані такі психологічні особливості, які повинні бути обов'язково враховані у процесі продуктивного розвитку музичного мислення підлітків: індивідуальні властивості та якості (77,1%; 78,8%; 65,7%); вікові особливості (64,2%; 68,5%; 74,1%); набутий підлітками музичний досвід (78,5%; 62,6%; 72,8%); рівень сформованості музичних здібностей, музичної пам'яті, уяви, фантазії (73,4%; 71,1%; 71,4%) тощо. Це пов'язано з тим, що у процесі навчально-виховної діяльності спостерігається нівеляція цих позицій, з якими не можна погодитись в умовах прогресуючої індивідуалізації сучасної системи музичної освіти, спрямованої на формування творчої особистості, де особливого сенсу набуває розвиток її музичного мислення.

Під час обговорення з вчителями, працівниками позашкільних закладів культури щодо стану практики музичного навчання і виховання дітей підліткового віку у позашкільних навчальних закладах освіти, було виявлено ряд труднощів в організації навчально-виховного процесу з використанням мистецтва музики, а саме: «невідповідність існуючих навчальних програм реальному попиту підлітків на споживання, усвідомлення й виконання творів музичного мистецтва у жанрово-стилістичному розмаїтті» (67,0%; 61,4%); обмеженість друкованих нотних видань для ознайомлення й вивчення творів вітчизняних та зарубіжних композиторів (79,7%; 68,5%), а також аудіовізуальних засобів (78,5%, 67,1%); низький рівень матеріально-технічного забезпечення навчальної бази позашкільної освіти (74,7%, 72,8%).

Аналіз здобутих експериментальних даних доводить, що досить гостро постає проблема програмного забезпечення музичного виховання учнів у позашкільних закладах освіти. Практика доводить, що існуючі нормативні документи, тобто програми роботи художньо-творчих колективів, гуртків у своєму змістовному компоненті не відповідають сучасним вимогам мистецької освіти, надаючи перевагу музично-виконавській діяльності, нівелюючи інші форми роботи для розвитку індивідуальних властивостей, прояву

самостійності та ініціативи для духовно-творчого зростання й самовираження підлітків, що часто-густо призводить до обмеженості їх розвитку як творчих особистостей.

У процесі експериментального дослідження було проведено додаткове опитування з використанням методу вибіркових бесід-інтерв'ю, у результаті яких встановлено, що працівники позашкільних установ вбачають необхідність підвищення рівня знань у галузі музичного мистецтва у більш широкому діапазоні, ніж це обумовлено програмними вимогами загальноосвітньої школи з дисципліни «Музика», формування їх у певну систему, особливо у напрямах історії розвитку мистецтва музики, специфіки її жанрово-стильових різновидів, більш об'ємного оперування інформацією про естетичні еталонні зразки музичної продукції вітчизняних і зарубіжних композиторів, а також інших видів мистецтв, в тому числі й естрадної музики (67,1%).

Наводимо фрагмент вибіркової бесіди-інтерв'ю з керівником хорового гуртка М.Барановським: «Сучасні програми гурткової роботи у позашкільних закладах не в повній мірі відповідають вимогам сьогодення. Загальний інтелектуальний розвиток дітей значно підвищився, а також бажання глибше пізнати духовний пласт музики стає найпершою педагогічною проблемою. Тому формування у підлітків естетичних уявлень і понять щодо мистецтва музики як особливої сфери художньо-образного відтворення дійсності та передачі естетичного змісту за допомогою адекватної інтерпретації потребує від вихованців усвідомлених дій, необхідних для володіння способами естетичної діяльності, пов'язаними із сприйманням, оцінкою, творчим втіленням прекрасного, як у музично-освітній процес, так і у виконавську практику». Разом з тим, на думку респондентів, сучасні вимоги до музичного виховання підлітків у позашкільних закладах не підкріплені достатньою методичною літературою. Це гальмує проведення всієї роботи на належному рівні, впливаючи на стан музичного розвитку учнів (74,2%). Опитувані висловлювали міркування про те, сучасну дійсність вирізняє пошук нових орієнтирів у формуванні підростаючої юні, тому музично-естетична вихованість як одна з духовних цінностей підлітків є особливо актуальною. «Саме розвиненість уподобань, ціннісних орієнтацій, умінь розрізняти справжню, благородну красу мистецтва музики від дешевих імітацій, вульгарності – все це завжди розглядалось як важливі характеристики свідомості вихованців позашкільних закладів» (керівник гуртка Т.Ярошенко).

Музичне мистецтво у всіх його видових, жанрово-стилістичних, формоутворюючих ознаках виконує пізнавальну функцію у взаємодії з тими, хто опановує його через певні мисленнєві процеси, які забезпечують інтенсивність пізнання. Це вміння накреслити ціль своєї навчально-пізнавальної діяльності, визначити шляхи її реалізації, спланувати процес опанування музичного твору, вміння проконтролювати результати і, згідно з даними контролю, накреслити хід подальшої музично-інтерпретаторської діяльності. У процесі розумової праці підлітків певне значення має розвиток думки. Рух думки, її логічний розвиток, послідовна аргументація, яка призводить до певного висловлювання, вміння слідкувати за ходом розвитку думки у процесі сприймання музики, її обговорення, обдумування художньо-образної інтерпретації – все це підкреслює важливу роль мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), що в свою чергу сприяє процесу творчості під час розв'язання підлітками музично-творчих завдань, а також свідоме уявлення ними про результати своєї діяльності та способи його цілеспрямованого досягнення.

Результати опитування підлітків стосовно сформованості їхніх знань у галузі музичного мистецтва свідчить про існуючі прогалини: недостатня обізнаність у галузі інструментальної (симфонічної), вокально-хорової (оперної), танцювальної (балетної) музики, що обмежено викладом навчальної інформації на рівні дисципліни «Музика» загальноосвітньої школи (76,1%). У той же час у підлітків спостерігалась невідповідність переваг щодо споживання сучасної естрадної музики, розрахованої на розважальний характер, як «супровід шоу-дійства» (78,6%), особистих «як стан приколу» (68,6%) та пізнання почуттів, переживань, ставлень до своєї життєдіяльності, внутрішньої оцінки цієї діяльності (22,8%).

На думку Г. С. Костюка, збагачення чуттєвого досвіду вихованців конче потрібне для розвитку їх пізнавальної діяльності, зокрема мислення. Основним фактором його розвитку є систематичне виконання учнями поступово ускладнених мисленнєвих навчальних завдань, під час яких потрібні для їхнього збагачення розумові дії, котрі не тільки активізуються, а й формуються. Ефективним засобом активізації мислення є усвідомлення учнями суперечності між уже нормованими висновками і новими фактами, з якими вони ознайомлюються. Це ознайомлення переживається як почуття здивування, що спонукає учнів до пошуку засобів усунення такої суперечності, уточнення наявних знань [125].

Визначальним у активізації емоційно-образного мислення, актуалізації творчих сил підлітків є розвиток у них здатності до усвідомлення сприйнятого образу, що відбувається шляхом поширення емоційного досвіду, асоціативного фонду, музично-слухових уявлень. З позицій респондентів (керівників і викладачів гуртків) розвиток потенційних емоційних сил підлітків забезпечується застосуванням комплексу прийомів, а саме: добір яскравого навчального музичного матеріалу; забезпечення привабливої музичної діяльності завдяки використанню прийомів емоційного впливу з метою створення на заняттях атмосфери творчого діалогу; особистісним впливом викладача, його доброзичливістю та експресивністю; широким використанням різних методів і форм педагогічного впливу на створення атмосфери «емоційної привабливості» діяльності, що викликає в учнів переживання, створює яскравий «емоційний тон», підсилюючи можливість для самовираження кожного в художньо-творчій діяльності (76,1%).

У дослідженні ми виходили з положення про те, що ціннісною ознакою музичного твору є його художність. Вона, як естетичне явище, є раціональною сутністю ознак, властивостей і характеристик структурних елементів, за допомогою яких музика виявляється як суспільна свідомість, і як засіб пізнання, і відображення дійсності, як художня форма і художній зміст, як художній процес і художній образ. Це викликає у підлітків образні уявлення, інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, фантазію, натхненність, збуджує почуття та емоції, естетичні переживання, несе конкретну образну інформацію, виступає об'єктом пізнання, приносить естетичну насолоду.

О. Рудницька розглядає оцінну діяльність як складний процес творчого засвоєння особистістю музичних явищ, у ході якого має вияв діалектична єдність суб'єктивного і об'єктивного. При цьому підкреслюється, що оцінна діяльність тісно й органічно пов'язана з процесом сприймання музики, перцептивною діяльністю, активністю особи й втілює у собі усвідомлений характер реакції на музичний твір. Дослідниця зазначає, що адекватна художня оцінка передбачає високий ступінь мобілізації як емоційних, так і інтелектуальних можливостей особи, розвинену здатність усвідомлювати й засвоювати пізнавальну інформацію, осмислювати вищі ціннісно-художні узагальнення, органічно «утілюватися» в образну структуру, творчо співпереживати» [229, с.142].

Результати опитування, вибіркових бесід та інтерв'ювання з підлітками дозволили виявити наступне : у значній кількості респондентів зафіксовано нестійкі ціннісні орієнтації

стосовно визначення ними значущості класичної, романтичної, сучасної професійної музики (69,7%). Проте, деякі з них розуміють, що на певному рівні усвідомленого ознайомлення з більш широким пластом музики вони мають перспективу стосовно оволодіння необхідними художньо-естетичними знаннями; пізнання власних емоційних реакцій на музику; здійснення самооцінки власним діям у спілкуванні з мистецтвом (23,9%). Для недостатньої кількості підлітків «серйозна» музика найбільш глибоко входить у свідомість, розкриває їхні внутрішні почуття, сприяє усвідомленню духовної єдності з мистецтвом, а тому змінює особистісне ставлення до світу, до самого себе (37,0%).

Керівники гуртків та викладачі підкреслювали важливість оцінної діяльності з боку вихованців-підлітків, що сприяє розвитку «усвідомленого вартісного ставлення не тільки до музики, але й до життя, до особистої позиції у суспільстві», оскільки мистецтво як соціокультурний феномен «допомагає учням краще зрозуміти себе» (61,4%; 77,1%); «поціновувати загальнолюдські духовні та моральні цінності» (67,1%; 78,5%); «орієнтуватися у освітній поведінці на гуманістичні ідеали» (71,4%; 69,7%).

У ході дослідження ми спостерігали і той факт, що деякі батьки « не помічають ніякого впливу музичного мистецтва на світоглядні орієнтації їх дітей, пояснюючи це тим, що вони «не визначилися із своїми музичними уподобаннями», «не вміють поціновувати красу того чи іншого музичного твору», «не можуть довести чому до вподоби, чи не до вподоби та чи інша музика», «їм важко визначити художню цінність музичного твору та й обґрунтувати своє ставлення до нього» (12%). Деякі батьки, навпаки, зазначали наявність у підлітків реально існуючих художніх інтересів, уподобань, смаків, що зумовлюють характер спілкування з сучасною «поп-музикою», «реп-музикою», так званого за лексикою «важкого металу» та інших напрямів «легкої» або «естрадної» музики. Разом з тим вони «не спостерігають негативних моментів у захопленні цією музикою їх дітьми» (22,4%).

Наведемо фрагмент бесіди-інтерв'ю з вихованкою дитячо-юнацької музичної вокально-хореографічній студії «Світанок» Чепіжко Катериною: «Я розумію і відчуваю яскравість та різнобарвність класичної музики, музики сучасної молодіжно-естрадної. Вважаю, що естрадна популярна музика має витоки з класичної. З дитинства звикла слухати серйозну музику. Я з батьками відвідувала оперні і балетні вистави, знайомилась з музикою у Дитячій філармонії та на уроках музики у школі. Це дуже цікаво і корисно. Я розумію, що

таке не тільки слухати а й відчувати та уявляти художні образи, які містить музика. Це Краса, Добро, Милосердя, Любов».

Ціннісно-орієнтаційна діяльність підлітків здійснюється у процесі розуміння музичних творів, художній смисл яких передано з притаманних їм стильових ознак, виражальних засобах, які в цілому розкривають художню образність твору. При цьому, на думку респондентів, ступінь цінності музичних творів уявляється в свідомості підлітків у вигляді суб'єктивних раціональних значень, що є показником вартісного ставлення до музики, а особисті ціннісної орієнтації становлять його змістовну складову, конкретизують, регламентують та конструюють форму його вияву (59,2%).

Стабільність ціннісних орієнтацій підлітків, як зазначали респонденти, залежить від того, наскільки ті чи інші погляди мають перетворюватися у внутрішні принципи, настанови, інтереси, смаки, ідеали., які виступають основою їхнього світобачення, сприяють єдності процесів мислення і художньо-творчої діяльності (70,2%). Виокремлюючи проблемні питання щодо дієвої аксіологічної функції музичного мислення, респонденти (керівники гуртків, викладачі та батьки) зазначали, що у підлітків все ж існує потреба у більш глибокому усвідомленні духовного потенціалу музичного мистецтва (68,5%; 61,1%; 66,8%); інформованості в галузі художніх цінностей (68,5%; 66,7%; 63,4 %); у здійсненні обґрунтованої естетичної оцінки музичних творів (74,2%; 63,8%; 71,1%); у прояві вмінь виявляти особистісне ціннісне ставлення до музики як певного культурного явища (62,8%; 73,8%; 61,5%). Зверталась увага й на те, що аксіологічна функція музичного мислення підлітків може мати позитивну результативність за умов цілеспрямованого навчання і виховання (68,5%; 69,7%; 69,2%); поряд із продуктивною організацією дозвілля (64,2%; 68,2%; 64,8%); творчим спілкуванням з товаришами (68,5%; 65,2%; 60,1%); активним використанням форм «публічної концертної практики» (67,1%; 55,5%; 54,5%); обов'язковим критично-оцінним осмисленням здобутих результатів як на особистісному рівні, так на рівні колективного обговорення проблемних питань (58,5%; 59,4%; 67,1%). Саме спілкування з музичним мистецтвом розкриває неповторну особистісну світоглядну орієнтацію підлітків, сприяє їх духовному становленню, усвідомленню того, що розвиток їхніх сутнісних (соціальних) сил забезпечується осмисленим «входженням» у світ музичного мистецтва.

У дослідженні ми спирались на позиції В. Медушевського стосовно того, що музичний твір виступає як предмет комунікації, а саме: «. . .як засіб обміну різними думками

про життя, точками зору на неї, які породжені творчою фантазією композитора, художньою гіпотезою про світ та вільно сприймаються або відштовхуються слухачами. Духовною серцевиною музичного твору є його автономний духовний світ, в якому мають відображення складні життєві реакції, виокремлюються фігури персонажу доповідача і де виявляється план композиційного «бачення», тобто особливої і неповторної атмосфери, що віддзеркалює життєві реалії у свідомості й світовідчутті художнього «Я» [166, с.14].

Здобуті експериментальні дані засвідчують, що спілкування з мистецтвом музики зорієнтовує на підвищення художньо-естетичної обізнанності підлітків. Викладач музично-теоретичних дисциплін Т. Ярошенко зазначає, що «виконання завдань, пов'язаних осмисленням об'єктивної художньої значущості музичного твору підлітками, залежить від набутих ними спеціальних музично-теоретичних знань, досвіду стосовно концепційно-вагомого виявлення одвічних загальнолюдських цінностей, що містяться у творі, а також вмінь проявляти свою індивідуальність у світобаченні, настановах, поглядах». Музична комунікація, на думку опитуваних, повинна забезпечити розуміння підлітками у неповторній єдиній системі художніх образів, тих глибинних пластів історико-культурної дійсності (епохи), коли було створено композитором музичний твір, специфіки композиторського інтонаційно-естетичного мовлення як основи художньої образності в єдності форми і змісту твору (64,1%).

Дослідник Є. Сапір підкреслює, що мова певної культури, у тому числі й музичної, «являє собою систему знаків, значень та їх кореляцій, осмислення їх відносин, взаємодії і функцій, які полягають у забезпеченні основи для взаєморозуміння носіїв даної мови у формуванні ціннісно-комунікативних орієнтацій особистості й визначенні провідних стратегій її життєвої активності» [203, с.23]. Слід зазначити, що опредмечення образів у знаковій формі відбувається в комунікативно-інформаційному просторі в двох напрямах: між свідомістю особистості та мистецтвом музики, що відображає навколишній світ. Основна функція даного простору полягає в тому, що вона сприяє формуванню цілісного, інтегрального образу, тобто комунікативно-орієнтаційної моделі, яка дозволяє особистості проектувати свої дії, осмислювати ситуації, знаходити найкращі варіанти у вирішенні проблемних питань у процесі взаємодії з мистецтвом музики.

Своєрідність музичної комунікації, на думку респондентів, полягає в тому, що кожне поняття, яке входить у змістовну складову музичного мистецтва, має вияв у системі

безпосередніх і опосередкованих життєвих зв'язків, котрі є окремим предметом усвідомлення з боку учнів-підлітків. Так, поняття про «інтонацію» розглядається з одного боку, як «ядро музичної епохи», «явища», «стилю», а з іншого - як сполучну ланку музичного мовлення на рівні взаємодії з тими, хто здійснює процес комунікації (61,1%).

У сучасній музично-педагогічній науці комунікативний аспект музичного мислення розглядається як основа у формуванні творчої особистості. Тому у здійсненому дослідженні ми виходили з положення про те, що цілісність музичного мистецтва зберігається у свідомості підлітків тільки тоді, коли при сприйманні, усвідомленні та ретрансляції конкретного музичного твору, вони здатні виявляти його багатогранні зв'язки з іншими творами, з різними напрямами музичного мистецтва, з життям вцілому. Крім того, у процес музичної комунікації включається як життєвий так і музичний досвід підлітків, а також досвід безпосереднього переживання і міркування, що формується під впливом музичного мистецтва, та досвід, пов'язаний з інтерпретацією музики. Дана позиція дозволяє розглядати спілкування з музикою як набуття підлітками поліаспектного досвіду: естетичного, пізнавально-емоційного, ціннісно-орієнтаційного, комунікативного, рефлексивного, перетворювального. Правомірність подібного підходу визначається загально-концептуальними засадами естетики, психології, педагогіки стосовно ефективності розвитку музичного мислення підлітків у процесі взаємодії з мистецтвом музики.

У ході дослідно-експерементальної роботи ми зосередили увагу респондентів на питаннях проблемного характеру стосовно виявлення бажання з боку підлітків щодо спілкування з мистецтвом музики, а також реальної активної взаємодії з цим видом мистецтва. Керівники гуртків та викладачі не завжди у своїх висловлюваннях і ставленнях були одностайними. Так, керівники гуртків вважали, що ефективність спілкування з мистецтвом музики з боку підлітків залежить від належного рівня розвиненості їх індивідуальних властивостей, особливо інтелектуальних (64,2%); ступеневого розуміння ними глибинного «під текстового» смислу музичних творів (63,1%); а також здатності щодо створення індивідуального художньо-світоглядного концепту, який має безпосередній вплив на усвідомлену взаємодію їх з мистецтвом музики (67,1%).

У свою чергу, викладачі, розкриваючи питання спілкування підлітків з мистецтвом музики, звертали увагу на рівень їх комунікативної компетенції, до якої відносили: здатність осмислювати цей процес (55,5%); спостерігати його розвиток (59,7%); розуміти особливості

спілкування з мистецтвом музики (56,7%); надавати об'єктивну оцінку результативності оптимальної комунікативної взаємодії (59,4%).

Поряд з тим, батьки підлітків підкреслювали, що «інтерес, який виникає у дітей, до музичного мистецтва, і який є наявним показником їхнього позитивного ставлення до музично-творчої діяльності у позашкільних закладах освіти і має свою специфіку, яка полягає у яскравій емоційній забарвленості всієї сфери діяльності й особливо того нового, що рецензується підлітком у процесі взаємодії з музичним мистецтвом». Проте, їхні інтереси стають не стійкими та ситуативними, якщо немає зацікавленості, у тому, що вони роблять, або виникають негативні моменти, які супроводжують цю сферу діяльності (67,2%). На думку батьків, поява таких перешкод обумовлена «завищеними вимогами до учнів-підлітків»; «негнучкою системою музичного навчання, що часто-густо не враховує здібності, інтереси, нахили кожного учня – підлітка» (35,1%).

Наводимо фрагмент бесіди-інтерв'ю з викладачем музичних дисциплін Н.Нєхотяєвою: «Успішне виконання учнями ескізного опанування різнопланового репертуару, що само по собі є джерелом активної комунікації підлітків з музикою. Але в учнів повинна бути потреба у досягненні успіху поряд із пізнавальною потребою. Це дві необхідні складові, які у своїй єдності забезпечують успішність спілкування підлітків з музичним мистецтвом, що сприяє підвищенню рівень їх інтелектуального розвитку як важливої складової у становленні їх творчоскості» .

За результатом проведеного дослідження виявлено низку комунікативних бар'єрів, які впливають на розвиток музичного мислення. Перш за все, це наявність психологічного дискомфорту пов'язаного із незадоволеністю розуміння підлітками особливостей контакту з музикою (54,5%). Вони не в повній мірі зорієнтовані на діяльність, яка спричиняє реалізацію їх комунікативних можливостей (22,8%). Підліткам бракує усвідомлення шляхів конструктивного розв'язання проблемних питань у художньо-творчому процесі, пов'язаного з комунікативною взаємодією (59,1%), вони не вміють здійснювати діалогічні форми комунікації в умовах спілкування з мистецтвом музики (53,7%).

Опитування учнів-підлітків довело, що вони не відчувають потребу у спілкуванні з музикою інтелектуально-філософського спрямування (69,6%), їм більш подобається музика лірико-емоційного характеру (56,1%), та різновиди розважальної музики (64,1%). Водночас існує зростання інтересу до українського фольклору (59,9 %), що, на нашу думку,

спричиняється сучасними тенденціями національного відродження, популяризацією фольклорних фестивалів, свят, народних традицій. Слід зазначити і той факт, що швидкоплинність багатьох течій популярної музики не дає можливості визначити стабільну картину ступеня взаємодії підлітків окресленим видом музичного мистецтва.

У ході дослідження ми спирались на позиції С. Максименка стосовно особливостей комунікативної діяльності, що дозволяє нам стверджувати наступне: по-перше, в оптимальному зорієнтованому навчальному процесі вчитель у спілкуванні з учнем має дотримуватися єдності предметного змісту та оптимальних комунікативних дій; по-друге, беручи до уваги той факт, що з віком учні все яскравіше виявляють здатність розгортати власну думку та стимулювати внутрішній діалог, тому для оптимальної організації навчального процесу (з урахуванням інтелектуальних можливостей учнів) вчитель повинен стимулювати «діалогізацію» спілкування, при якій кожен учасник (вчитель-учень, учень-учень) може виступати як в ролі його однодумця, так і в ролі опонента. С. Максименко наголошує, що на розвиток мислення особистості впливає не лише взаємодія з учителем, але й продуктивне спілкування підлітків з ровесниками у процесі спільного розв'язання навчальних завдань [150]. На перший погляд визнання важливої ролі комунікації колективному спілкуванні в контексті розвитку вирішення проблеми інтелектуального ніби-то суперечить вченню С. Виготського про «зону найближчого (потенційного, можливого) розвитку» дитини, адже вчений наголошував на винятковій ролі дорослого (вчителя, вихователя, батьків) у формуванні мислення дитини. Однак у сучасних умовах «зона найближчого розвитку» може персоніфікуватися не лише за схемою «учень-дорослий», але й «учень-учень». До того ж у процесі спілкування з ровесниками у підлітків формується вміння працювати у колективі, що сприяє розвитку їх здатності налагоджувати міжособистісні стосунки, а це, у свою чергу, є важливим показником набуття певного досвіду комунікації [63].

В контексті нашого дослідження ідеї С. Максименка є актуальними, оскільки комунікативна функція музичного мислення проявляється у взаємодії суб'єктів музичного навчання і виховання на рівні «керівник гуртка –викладач – підлітки», а також і батьки. Крім того, у процесі проведення індивідуальних, колективних, дрібногрупових, (по-партіях, ансамблевих) формах занять, репетиційної роботи, концертних виступів тощо, комунікативний фактор має визначальну роль у забезпеченні позитивної результативності

цього складного поліфункціонального процесу, який є засадничим в організаційній структурі позашкільного закладу культурологічного профілю. У цьому зв'язку ефективна динамічність реалізації комунікативної функції музичного мислення підлітків є доцільною, необхідною і актуальною в структурі загальної моделі музичного мислення [150].

У дослідженні ми додержувались положення психолого-педагогічної науки про те, що високий рівень розуміння музичного мистецтва неодмінно передбачає особистісне ставлення до нього, а звідси й на осмислення, своїх можливостей, на самопізнання, на усвідомлення внутрішніх механізмів суб'єктивної діяльності з позицій самостійного об'єкту (за С. Рубінштейном), тобто рефлексивної функції мислення.

У суто психологічних дослідженнях «рефлексія» розглядається як усвідомлення інтелектуальних засобів і їхнього зв’язку з предметними властивостями (М. Алексєєв, В.Давидов, О. Зак, І. Семенов, Г. Щедровицький), де інтелектуальна діяльність розглядається не тільки як уже опосередкована (визначена) суто предметними характеристиками діяльності, а в першу чергу особистісними властивостями суб’єкта (Л.Абульханова, В. Зарецький, О. Мотков, Є. Сиротіна, С. Степанов).

У широкому розумінні поняття «рефлексія» означає самоміркування, самоспостереження, самоаналіз, самовідношення, самоусвідомлення.. Однією з основних ознак рефлексії є орієнтація на продуктивну художню діяльність підлітків у закладах освіти з акцентуалізацією на спрямованість їхнього мислення на власні процеси засвоєння, споживання і трансляцію мистецтва музики з позицій розуміння механізмів самореалізації цієї діяльності та оцінки її результативності.

О. Рудницька зазначає, що «…на рефлексії ґрунтується усвідомлення суб'єктом процесу і результату свого ставлення до музики, котре можна визначити як творення себе під впливом отриманих музичних вражень, досвід пізнання особою властивостей емоційних реакцій на музику, осмислення своїх естетичних переживань, розуміння художньо-естетичних потенцій і точки зору інших людей» [230, с.73].

У ході дослідно-експерементальної роботи нас цікавила позиція керівників гуртків та викладачів стосовно розвитку рефлексивної функції музичного мислення. Вцілому респонденти позитивно ставляться до необхідності актуалізації рефлексивної функції музичного мислення підлітків, оскільки, завдяки їй формується рефлексивна позиція кожного учня-підлітка, яку розуміють респонденти як «певний рефлексивний вихід

стосовно власної навчальної діяльності з боку підлітків, коли сама ця діяльність для них виступає для аналізу, осмислення й оцінки» (77,1%; 66,7%). Вони підкреслювали наступне: «Оскільки навчальна діяльність пов'язана з мистецтвом музики, то розвиток особистісної рефлексії підлітків, особливо на перших етапах їх музичної освіти в позашкільних закладах, слід здійснювати під орудою керівника гуртка або викладача, які постійно зорієнтовують вихованців до самоаналізу, самооцінки здійсненої ними того чи іншого обсягу у музично-творчій діяльності, й зорієнтовуючи їх на зусилля на активізацію мисленнєвих процесів, формуючи здатність «подивитися з боку» на свою діяльність, оцінити її якість, провести самокорекцію того що зроблено з орієнтацією на позитивний результат (64,2%; 59,7%).

Респонденти зазначали, що важливим є створення так званого «рефлексивного простору» для кожного підлітка. Це дозволить їм абстрагуватися від своєї предметної діяльності, проаналізувати власну діяльність «немов-би збоку», глибоко «занурюючись» у її змістовну сутність, осмислити своє місце і роль в ній, тобто усвідомити власну суб'єктивність (58,5%; 52,6%).

Висловлені респондентами позиції щодо розвитку рефлексивної функції музичного мислення підлітків є слушними і доцільними, оскільки рефлексія виявляє себе на різних ступенях і глибинах уявлень про себе підлітків як суб'єктів навчальної діяльності із самооцінкою свого просування у навчанні, поряд з її усвідомленою саморегуляцією. Ці ознаки розвиненої рефлексивної позиції у навчальній музичній діяльності, на думку респондентів, слід враховувати в організації музично-творчої діяльності позашкільних закладах освіти у вирішенні проблеми розвитку музичного мислення підлітків (57,1%; 59,7%).

Проте опитування респондентів показало, що підлітки не завжди здатні реально здійснити самооцінку своїх дій у процесі навчальної діяльності (34,0%) й особливо об'єктивно оцінювати власні сили і можливості (22,0%), а звідси, і досягати помітних результатів у художньо-творчій діяльності (41,9%). Не в повній мірі вони усвідомлюють себе як суб'єкти поліаспектної художньо-творчої діяльності, оскільки недостатньо сформована мотивація, щодо актуалізуючого розвитку свідомості учнів підліткового віку (33,3%). Опитувані підкреслювали, що «невміння підлітками своєчасно «входити» у рефлексивну позицію, оскільки вони часто-густо виявляють імпульсивні дії, які не контролюються їхніми емоціями (66,9%). Засвідчено респондентами і про «неадекватність

самооцінки» (64,5%), «низький рівень цілепокладання», «відсутність самоаналізу та орієнтації на зворотній зв'язок» (42,3%). Наводимо фрагмент інтерв'ю з керівником гуртка В.Барановською: «Вважаю, що у навчальному особистісно-зорієнтованому процесі необхідним є реалізація потреби підлітків у самоусвідомленні своєї особистості у художньо-творчій діяльності, де особливого значення набуває знатність до усвідомлення не тільки особистісних властивостей та якостей у прагненні успіхів і тих недоліків, які слід ліквідувати, щоб досягти позитивних результатів».

Практика доводить, що зниження активності у самопізнанні, самоспостереженні збоку підлітків у процесі художньо-творчої діяльності проектує виникнення суб'єктивних бар'єрів, саме на цей факт звертають увагу майже всі опитувані респонденти (69,3%).

Наводимо фрагмент вибіркової бесіди з батьками учня Сергія Коломійця: «Спостереження за моєю дитиною доводить, що у нього з'являються неабиякі труднощі, коли виникає потреба реально і чітко обміркувати свої дії і вчинки, що безумовно пов'язано з музичною діяльністю, правильно розуміти свої нахили, а також оцінити свої здібності, щоб розробляти особистісні плани діяльності. Вважаю, що здатність до керування своїми бажаннями і почуттями, емоціями, та, якщо це потрібно, свідомого регулювання їх, буде на користь дитині й приносити задоволення його вчителю, керівнику гуртка, а також всім нам».

Узагальнення висловлювань респондентів всіх зазначених категорій дозволило виявити низку проблем з подальшим виокремленням шляхів їхнього вирішення. По-перше, розвиток музичного мислення підлітків залежить від взаємозв'язку та взаємодії різних за фундаментальними ознаками компонентів музичного мислення. Цьому сприяє: цілеспрямована організація діалогового процесу взаємодії підлітків з мистецтвом музики (66,4%); активне усвідомлення і естетичне переживання музичних образів (56,1%); єдність процесів перцептивного відображення об'єктивного образного змісту музики й співтворчих процесів її невторно-індивідуальної інтерпретації (58,3%); раціональним використанням механізмів самопізнання своїх світоглядних уявлень, інтелектуальних можливостей та емоційних реакцій з боку підлітків та механізмів самоаналізу, самовідношення і самоусвідомлення (55,1%); саморегуляції зовнішніх обставин, що інтериорізуються підлітками, а потім екстериорізуються у змінах власного «Я», а через них у способах дій (54,1%).

У дослідженні ми вважали за доцільне висловити свою позицію про те, що основним стимулом стимуляції рефлексивної функції музичного мислення підлітків є встановлення певного статусу особистості підлітка як самооганізуючої системи у нівеляції ліквідації протиріч шляхом пошуку інноваційних методик, удосконалюючих у позитивному ракурсі їх внутрішній стан, і підвищення зального рівня музичної культури, а також сумарну критеріальну ознаку розвитку їх музичного мислення.

Результати констатувального експерименту дають підстави зробити висновок про те, що в підлітковому віці рівень розвитку рефлексії є однією з ключових особистісних детермінант мисленнєвої діяльності, яка істотно впливає на показники мисленнєвої діяльності особистості вцілому.

У процесі формування музичного мислення підлітків орієнтація на структурування перетворюючих дій є характериологічною ознакою фундаменталізації змістовного наповнення навчально-виховного процесу позашкільної освіти, де поряд із засвоєнням музично-художнього досвіду, набутого рівня музичних знань, практичних вмінь і навичок, повинен постійно функціонувати цілеспрямований процес конструювання нового знання. Саме перетворююча діяльність підлітків починається там, де вона «занурюється» з музичним мистецтвом на засадах творчості..

У сучасній психолого-педагогічній науковій думці чітко простежується тенденція створення теорії творчої особистості на основі потенційних та експериментальних підходів до вивчення різних аспектів цієї надто важливої проблеми. Поява їх підготовлена дослідженнями стосовно розвитку творчої особистості (творчого мислення, креативності, уяви, фантазії, пам'яті, тощо). При цьому, творча особистість розглядається як суб'єкт творчих соціальних відносин і продуктивної діяльності з притаманною йому соціально обумовленою системою певних властивостей, а природа їх розвитку в значній мірі пояснюється загальними закономірностями розвитку особистості, в тому числі й інтелектуального потенціалу (Б. Асаф'єв, К. Альбуханова-Славська, Л. Божович, С.Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, В. Моляко, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Рудницька та ін.).

Так, В. Роменець вважає проблему творчості «стрижневою» щодо становлення і розвитку особистості, оскільки саме у творчості відбувається формування її характериологічних властивостей, і саме через творчість стає можливим вияв неповторної

індивідуальності.[226]. «Творчість, – підкреслює І. Маноха – це засіб самоусвідомлення і саморозвитку, це й дивовижне дзеркало, в якому відображуються найтонші намагання й очікування людини, найпомітніші помисли, вся велич її духу, неповторного «Я» [154, с.14-15]. З позицій нашого дослідження, суттєвим є те, що процес творчості переживається як нове суб'єктивне. Саме тому в психологічному плані під творчістю слід розуміти процес створення нового для даного суб'єкта. Отже, творчість у тій чи іншій мірі властива кожному. Підсумовуючи вище сказане, ми притримуємось визначення поняття «творчість», запропонованого В. Моляко. На його думку, творчість – це процес створення або відкриття чогось нового, раніше для даного конкретного суб'єкта невідомого (нового суб'єктивно). Більшість дослідників у творчості виділяють творчий процес, результатом якого є створення творчого продуктивного та оригінального, де особливого сенсу набуває самостійність творчого мислення особистості [217].

Загальновідомим є той факт, що творче мислення при розв'язанні поставлених завдань іде шляхом дискусивним, воно ґрунтується на роздумах і висновках, які спираються, як правило, на теоретичні дані. Головне для творчого мислення (за В. Давидовим) – є нешаблонність, вміння охопити дійсність у всіх її відношеннях, а не лише у тих, які закріплені у звичайних поняттях і уявленнях. Разом з цим, В. Давидов звертає увагу на величезну роль знань і вмінь у творчому мисленні [80].

У ході дослідження, ми вважали за доцільне здобути інформацію стосовно рівневого розвитку перетворювальної функції музичного мислення підлітків. З цією метою нами було здійснено опитування керівників гуртків та вчителів під час проведення вибіркових бесід з респондентами зазначених категорій.

Здобуті результати дозволили констатувати наступне: у процесі навчальної діяльності підлітки не в повній мірі здійснюють засвоєння музичної образності твору, оскільки їм бракує достатніх інтелектуальних можливостей щодо проектування засобів мисленнєвих перетворюючих дій на стратегіальному рівні (44,9%). Звідси, ними недостатньо концентруються, перетворюються і коригуються результати вирішення головних завдань як теоретичного плану, так й практично-виконавського (38,5%). Також має місце недостатнього прояву емоційно-оцінного відношення підлітків до музичної діяльності, що не дозволяє їм правильно коригувати всі музично-пізнавальні дії, відповідно до поставленої мети (62,1%). Респонденти також зазначали, що підлітки не в повній мірі якісно виконують

проблемно-пошукові завдання, оскільки їхні мисленнєві дії є недостатніми, тому процес перетворення у здобутті об'єктивних даних також функціонує нерезультативно (53,1%).

Специфічно-інтелектуальна діяльність підлітків, тобто як самостійне вирішення навчальних проблем, потребує подальшого розвитку й удосконалення. Це торкається розуміння інтерпретації смислу художньої образності твору з позицій особистісного ставлення до використання необхідних засобів виразності в інтерпретації конкретного музичного твору та їх теоретичного обґрунтування (43,0%); застосування прийомів аналітико-синтетичної роботи у різних формах навчальної діяльності (34,0%).

Доведено, що музичне мислення ґрунтується на глибокому розумінні змісту музичного твору, знанні його законів щодо внутрішньої будови засобів виразності, елементів внутрішньої мови, тобто усвідомлювати конструкцію цілого, за яким створено конкретний музичний образ. Проте, осягнення підлітками логіко-конструктивних, інтонаційних процесів, що складають передумову досягнення єдності та цілісності звуковираження, не набуває з боку підлітків адекватної практичної реалізації, як певного рівня перетворюючої функції музичного мислення. Крім того, поєднання логічного та позалогічного у мисленні підлітків не завжди збалансовано, що порушує синтетичність процесу пізнання музичного твору (34,4%).

Дослідник Б. Додонов зазначає: «Якщо мислення створює нове поняття, то пережиті емоції ведуть до виникнення нових емоційних узагальнень» [81, с.32]. Звідси випливає, що з подальшим розвитком мислення відбувається і прогрес розвитку інтелектуальних емоцій, чим складніші стають об'єкти мислення, тим більшими стають вимоги до емоційної регуляції розумової діяльності. Тобто, рівень перетворюючої діяльності повинен узгоджуватися з усвідомленими результатами у творчому процесі. Проте, такий стан речей часто-чусто не відповідає реальній практиці, оскільки процес перетворення не усвідомлених результатів на усвідомлені потребує значного рівня підвищення його ефективності, тобто вдосконалення.

Застосування низки експериментально діагностичних завдань проблемного характеру підтвердив застереження керівників гуртків та викладачів. По-перше, підлітки, виконуючи фрагмент вокального твору та здійснення ілюстрацій, не вміли створити індивідуальний музично-слуховий образ, хоча мали певний зразок «образу-еталону». По-друге, здійснюючи інструментальне виконання фрагменту інструментальної музики, вони

не змогли транспонувати запропонований музичний фрагмент у задану тональність. По-третє, підлітки виявили слабкі орієнтири перетворюючого характеру у створенні «ритмо-мелодій» за еталоном «ритмо-формулою». По- четверте, ними не було самостійно визначена жанрова структура запропонованих до вибору музичних творів конкретного жанру (танець, марш, пісня). Крім того, досить проблемним виявились для підлітків завдання на різновиди фактурного викладу простих жанрів та визначення їхнього «інтонаційного ядра» в контексті стилістичних ознак тієї епохи, коли визначена поява того чи іншого жанру (за Б.Асафьєвим). Все це було засвідчено під час проведення серії діагностично-диференційованих завдань.

У ході проведення експерименту, музичний матеріал, що викликав зацікавлений інтерес з боку підлітків, піддавався колективному аналізуванню та оцінці, що надало можливість створити об'єктивну основу співробітництва та співтворчості підлітків, та спрямувати їх зусилля на виявлення недоліків та помилок засвідчений у кожному з учасників, а також здійснити колективну оцінку прояву їх інтелектуальний та перетворюючих дій при виконанні завдань.

Результати есперимента льного дослідження дозволили визначити проблемні блоки, що потребують вирішення, а саме: відображення світоглядних позицій підлітків: з'ясування музичних уподобань, загально-естетичної обізнаності, розширення естетично-ціннісних орієнтацій в галузі мистецтва музики; поглиблення знань в історичному та музикознавчому аспекті розвитку музичного мистецтва з метою підвищення загальної художньо-естетичної освіченості підлітків у царині мистецтва музики, необхідність формування нових знань у галузі музичного мистецтва; проблеми, пов'язані з недостатньою поінформованістю, яка спричиняє дезорієнтацію в жанрово-стильових різновидах мистецтва музики; актуалізація усвідомленого сприймання музичного мистецтва; емоційної лабільності (подолання інерції), відчуття релаксації, катарсису, творчо-пошукового впливу музики на музично-естетичний тезаурус підлітка; активізація різнобічного впливу сучасного музичног омистецтва на учнів підліткового віку у системі позашкільної освіти та в сімейному спілкуванні; висвітлення й корекція особистісного досвіду музично-виконавської діяльності, що забезпечить диференціацію естетичних оцінних суджень, вияв самотворчості; окреслення проблемних питань, які існують в практиці музичного навчання та виховання підлітків в ситемі позашкільної освіти та шляхів їх вирішення.

Зовнішні фактори (організаційно-управлінські труднощі): відсутність науково-методичної документації, дидактичних підручників; низький рівень матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу; недостатніть та застарілість нотної літератури, аудіо-візуальних засобів; невідповідність існуючих навчальних програм реальному попиту підлітків на музику.

Внутрішні фактори: недостатність інформації в галузі мистецтв музики; розпорошеність музичних знань; невідповідність особистих інтересів художньо-естетичним еталонним зразкам музичних творів; невизначеність особистісних диспозицій. Проблеми, зорієнтовані на вирішення перспективних завдань щодо організації навчально-виховного процесу: розробка спеціальної програми для підлітків позашкільних навчальних закладів.

Загальна художньо-естетична обізнаність підлітків – це активізація художньо-естетичних потреб. Об'єктивність в оцінці того чи іншого твору музичного мистецтва можлива лише на певному рівні розвитку особистості й залежить від знань, що дають естетичну оцінку того кола життєвих явищ, які відображені у творі; від світосприйняття, соціально-естетичних поглядів, оцінки вхідної проблемної ситуації, альтернативних варіантів рішень. Музична ерудованість має забезпечити оволодіння учнями інтонаційно-естетичною мовою музичного мистецтва, розуміння художнього образу в єдності змісту й форми твору. Інтелектуальна складова має виявитись у розвитку загальноестетичних знань; нормативний музично-естетичних знань підростаючої юні та компетентності в галузі мистецтва музики; в системності, оригінальності відомостей, об'ємі музично-естетичних знань, глибині та усвідомленні спеціальних знань.

У дисертаційному дослідженні на основі проведення констатувального експерименту було визначено і науково обгрунтовано *критеріальний апарат* стосовно рівневих параметрів сформованості музичного мислення підлітків.

Основними критеріями сформованості *пізнавальної функції* музичного мислення виступають: міра вияву усвідомленого осягнення художньо-образності концепції музичного твору; міра усвідомленого визначення логіко-конструктивної побудови музичного твору; міра усвідомленого визначення стратегії інтерпретації твору музичного мистецтва. Узагальненими показниками визначених критеріїв пізнавальної функції музичного мислення підлітків мають слугувати: вияв усвідомленого осягнення смилової предметності художньої образності музики; обізнаність у визначенні формоутворюючих параметрів

музичного твору; обізнаність у визначенні і тлумаченні жанрово-стилістичних ознак музики; обізнаність у визначенні художніх засобів адекватно виробленій інтерпретаційній концепції музичного твору.

Основними критеріями сформованості *емотивної функції* музичного мислення – міра усвідомленого проникнення в емоційно-художній контекст твору; міра усвідомленого визначення змістовно-емоційної сутності музичного твору; міра усвідомленого визначення емоційно-осмисленої реакції та асоціативних відчуттів на естетичну домінанту музчного твору. Узагальненими показниками визначених критеріїв емотивної функції музичного мислення підлітків є: вияв усвідомлення і тлумачення емоційно-художньої транскрипції образних значень музичного твору; вияв усвідомлення і тлумачення емоційної палітри виразності художніх засобів музичного твору; вияв емоційного та асоціативного відображення звукообразного смислу реальності, що міститься у музичногму творі в інтерпретаційному аспекті.

Основні критерії *аксіологічної функції* музичного мислення визначаються: мірою усвідомлення провідних функцій музичного мистецтва; мірою усвідомлення художньої значущості музичного твору; ступенем наявності ціннісно-орієнтаційних диспозицій у процесі усвідомлення концепції музичного твору. Показниками визначених критеріїв аксіологічної функції музичного мислення підлітків є: вияв усвідомленого ставлення до музичних явищ з аксіологічних позицій; вияв усвідомленого розуміння мистецтва музики з позицій унікальної художньої цінності; обгрунтованність умовиводів стосовно еталонно-оцінного ставлення до відображення художньо-естетичних обрисів у змісті музичного мистецтва.

Критерії *комунікативної функції* музичного мислення передбачають: міру осмислення процесу мистецької комунікації (спостереження, корегування, реалізація); міру усвідомлення мистецького діалогу в поліаспектніх художньо-творчій діяльності; проектування особистісного комунікативного контуру у процесі співтворчості. вияв усвідомленого розуміння оптимальної комунікативної взаємодії у різних видах і формах художньо-творчої діяльності; вияв усвідомленої спрямованості на реалізацію творчого діалогу та міжособистісної взаємодії; вияв активності на продуктивну реалізацію особистісних продуктивних внутрішніх сил у процесі співтворчості.

Критерії *рефлексивної функції* музичного мислення є: міра самоосмислення індивідуальної діяльності особистості у художньо-творчому процесі; міра вияву самокритичності стосовно ідей, суджень, умовиводів, пов'язаних з опануванням мистецтва музики; міра усвідомленої оційки результатів самореалізації в поліаспектній художньо-творчій діяльності. самооцінка особистісних творчих можливостей. Показниками визначених критеріїв рефлексивної функції музичного мислення підлітків виступають: вияв адекватності оцінки власних творчих можливостей зорієнтованих на самовдосконалення; вияв усвідомленої самооцінки власних дій у процесі опанування та інтерпретації мистецтва музики в його істотних видових і жанрових ознаках; вияв усвідомленого самоаналізу індивідуальних досягнень у сфері художньо-творчої діяльності.

Критерії *перетворювальної функції* музичного мислення визначаються: мірою усвідомленого вияву проектувальних засобів музичної діяльності спрямованих на досягнення перетворювальної мети; мірою усвідомленої зорієнтованості на пошук та використання способів і прийомів музично-образного концепту твору; мірою усвідомленого проникнення у зміст художньої образності твору та його художньої інтерпретації на засадах абстрагованого бачення «взірцевого» еталону. Показниками визначених критеріїв виступають: вияв цілеспрямованості на продуктивність індивідуальних досягнень з орієнтацією на творчість в опануванні мистецтва музики; осмислена репрезентація спектру ідей з акцентуалізацією на засвоєння варіативних засобів художньої взаємодії з мистецтвом музики; усвідомлення вироблення індивідуальної інтерпритаційної стратегії музичного твору з конкретизацією адекватних художніх засобів на основі визначеного еталонного зразка.

Дослідно-експериментальна робота надала можливість виявити рівні сформованості музичного мислення учнів у позашкільних закладах освіти, а саме: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень характеризується усвідомленням художньої образності мистецтва музики, якісним визначенням формоутворюючих жанрово-стилістичних ознак та семантичних координат музичного твору як в теоретичному плані, так і виконавській інтерпретації; усвідомленням емоційної концепції твору у поєднанні із проникненням у жанрово-стилістичний та мовно-виразний виклад авторського бачення; художня образність мислення проявляється на фоні широкого діапазону асоціативних відчуттів та емоційно-

осмисленої реакції на естетичну домінанту музичного твору у поєднанні з аналітичною спрямованістю до визначення змістовно-емоційного відтворення художньої образності музичного твору; усвідомленням художніх цінностей мистецтва музики та об'єктивно-оцінного ставлення до продуктів конкретної музичної діяльності, при цьому, стійкість ціннісних орієнтацій в учнів, характеризується активно-творчим підходом як до споживання, так і ретрансляції художніх і національних вартостей у соціокультурний простір. На цьому рівні спостерігається усвідомлена готовність до оцінки себе і свого місця в індивідуальному осягненні мистецтва музики з проекцією на його відтворення у різних видах і формах художньо-інтерпретаторської діяльності; розуміння оптимальної комунікативної взаємодії у різних видах і формах художньо-творчої діяльності, здатність осмислювати процес комунікації з мистецтвом музики на рівні спостереження коригування та реалізації, створення продуктивного діалогу з мистецтвом музики в умовах поліаспектної художньо-творчої діяльності; усвідомлення, узагальнення та систематизація мистецьких явищ з орієнтованістю на музичне спілкування; сформованістю комунікативної компетенції поряд із розвитком значущих індивідуальних властивостей та якостей, а також культурно-мовного компоненту; виявляється активність на усвідомлену реалізацію продуктивних змін у міжособистійсній взаємодії, проектуючи особистісний комунікативний контур у співтворчості; прояв цієї функції музичного мислення поряд із здатністю до творчого діалогу та міжособистісної взаємодії виявляє комунікативну спроможність внутрішніх сил особистості. Учні виявляють готовність до самопізнання особистісного естетичного ставлення до мистецтва музики, а також усвідомлення себе як суб'єкта художньо-творчого процесу. Їм притаманна самокритичність стосовно своїх ідей, суджень, умовиводів, а також самооцінка особистісного інтелектуального потенціалу в розробці стратегіальних позицій у взаємодії з мистецтвом музики, зорієнтованість на самоспостереження з акцентуалізацією на самоосвіту та самовиховання поряд із спрямованістю рефлексивної самоорганізації і самоконтролю в поліаспектній художньо-творчій діяльності. Підлітки проявляють творчий підхід до проектування засобів мисленнєвих перетворюючих дій на стратегіальному рівні поряд із спрямованістю на пошук конкретизованих прийомів інтерпретації особистого образу концепту музичного твору; спостерігається усвідомлене проникнення учнів у зміст музичних образів та опрацювання ними художньої інтерпретації кожного твору; виявляється здатність до продукування нових ідей, актуалізуючи нові інтелектуальні

зусилля виявляють спроможність на розширення інтелектуального діапазону інформаційної складової тезаурусного фонду у плані сформованості нового знання стосовно логіко-конструктивної побудови музичних творів та вироблення інтерпретаційної стратегії, а також конкретизації адекватних художніх засобів та усвідомлення їх художньої цінності.

Достатній рівень розвитку музичного мислення підлітків характеризується інтенсивністю пізнавальних потреб, що актуалізує розуміння та засвоєння ними різного за планом музичного матеріалу. Підлітки виявляють суб'єктивну орієнтацію на висування гіпотез стосовно змісту і смислу та оцінки музики, що опановується, хоча не в повній мірі здатні обґрунтувати художньо-образну домінанту як складний потоковий процес, в якому функціонують не лише музично-образні, але й вербальні компоненти мислення. Саме останнє для цих підлітків виступає найбільш проблематичним, оскільки вони в інтерпретації не завжди послідовно викладають свої думки смислу музики, при цьому допускають й термінологічні помилки, особливо у тлумаченні символічної художньої мови мистецтва та творчої транскрипції її образних значень. Спостерігається усвідомлення підлітками емоційної палітри виразності художніх засобів, які у процесі їхнього узагальнення сприяють створенню учнями художньо образної характеристики музичного твору, тобто породжують «сконцентрований» художній образ сприйнятого, осмисленого твору, що співвіднесений з його цілісним задумом, переживанням. Разом з тим, трапляються поодинокі недоліки в обґрунтуванні власного емоційно-естетичного ставлення підлітків до художньої образності творів мистецтв. На цьому рівні спостерігається зорієнтованість підлітків на усвідомлення цінностей мистецьких явищ та естетичної значущості конкретного музичного твору, що опановується з проекцією на осмислення сукупності музичних маніфестацій, що призначені для ціннісно-орієнтаційного сприйняття світу. Поряд з цим, підлітки визначають головну проблему твору, його ідею, виявляють своє ставлення до мистецтва музики як унікальної художньої цінності, а також і конкретної музичної діяльності, що має вияв у безпосередньому контакті з твором мистецтва, що розширює їх світоглядні позиції. Разом з тим, спостерігається недостатність обґрунтованості умовиводів щодо вибіркового ставлення підлітків до відображення у змісті музичних творів ціннісно-естетичних обрисів. Розуміння підлітками музики як динамічного процесу породження й сприйняття музично-мовного явища, як розгортання композиторського задуму в музичний текст і протилежному йому процесу декодування та інтерпретації музичного твору, як потоку музично-мовної

поведінки, як «занурення» в ситуацію музичного спілкування. Усвідомлення ними всіх компонентів музично-комунікативної ситуації здійснюється на рівні індивідуального світосприймання та усвідомлення особистісної значущості музичного матеріалу, що опановується. Проте, вони не завжди спостерігають і характеризують у повній мірі особливості розвитку музичних образів у контексті відображення життєвих явищ і обґрунтуванні широкого проникнення музики у всі кола соціального життя. Підлітки виявляють готовність до самооцінки своїх дії у процесі опанування й ретрансляції музичного мистецтва. Вони відрізняються критичним мисленням, оцінкою і аналізом свого «Я» у взаємодії з мистецтвом музики, а також здатністю аналізувати побудову своїх думок та дій для досягнення конкретних цілей. Їм притаманна спрямованість свідомості «на себе» де самоаналіз процесу музичного мислення охоплює оцінювання індивідуальних творчих можливостей, зорієнтованих на самовдосконалення. Перетворювальна функція розвитку музичного мислення характеризується цілеспрямованістю на продуктивність індивідуальних досягнень з орієнтацією на творчість в опануванні ними мистецтва музики. Вони виявляють здатність запропонувати різноплановий спектр ідей з акцентуалізацією на визначення проблем та засвоєння варіативних засобів їхнього вирішення. Підліткам притаманна схильність до нестимульованого продовження інтелектуальної діяльності у пізнанні музичного мистецтва, що актуалізуються самим процесом творчості і розкриваються у самотворчості. Разом з тим, сфера їхньої творчої діяльності набуває більш значущої результативності лише у частково-пошуковому вимірі.

Середньому рівню пританаманне фрагментарне розкриття музичної образності твору, майже відсутній власний підхід до осмислення об'єктивного змісту, художніх засобів, стильових та формоутворюючих ознак музичного твору, що є свідченням обмеженості музичного мислення в аспекті реалізації його пізнавальної функції. Характеризується усвідомленим образно-емоційного змісту твору вцілому, але без конкретизації його емоційно-фукціональних потенціалів окремих його складових; майже відсутній підхід до розуміння емоційно-смислової предметності мистецтва музики, її символічної художньої мови, що орієнтує на інтуїтивне її пізнання без достатньо обґрунтованого суб'єктивно-емоційного підходу до її усвідомлення. Учні не повною мірою усвідомлюють гуманістичні естетичні художні цінності музичного мистецтва, не повною мірою має й прояв осмисленого ставлення до творів музичного мистецтва як проекції на явища дійсності,

прослідковується обмеженість особистісних ціннісно-орієнтаційних диспозицій у процесі усвідомлення образної концепції музичного твору. Підлітки проявляють бажання до спілкування з мистецтвом музики, але не усвідомлюють специфіки процесу комунікації; прагнення до активної участі в комунікативному процесі обмежується недостатньо усвідомленим особистісним вибором шляхів та засобів продуктивної взаємодії; не повною мірою зорієнтовані на діяльність, яка детермінує реалізацію комунікативних можливостей у регуляції ситуацій міжособистісної взаємодії, домінують зовнішні впливи з нівеляцією внутрішніх комунікативних можливостей. Учні самоосмислюючи, визначають своє місце і роль в художньо-творчому процесі, проте ця позиція не забезпечується об'єктивною самооцінкою особистих інтелектуальних можливостей; підлітки не виявляють зорієнтованість на розвиток власної рефлексивної свідомості, не спроможні сприяти продуктивній саморегуляції мисленнєвих процесів, що забезпечують ефективність сприймання, усвідомлення та споживання мистецтва музики; у них відзначається фрагментарність сформованих знань про способи і прийоми рефлексії, самопізнання та саморозвитку, а також відсутність вмінь правильно рефлексувати про себе. Вихованці виявляють усвідомлену зорієнтованість на опосередковуючу діяльність у досягненні перетворюючої мети, проте неадекватно проектують конструктивну стратегію стосовно використання способів і прийомів практичної реалізації суб'єктивної художньо-образної концепції художньої образності музичного твору. Вони не повною мірою виявляють спроможність щодо перетворення неусвідомлених дій на усвідомлені, особливо в ситуаціях проблемно-пошукового характеру, одночасно виявляючи позитивне ставлення до сприймання нових ідей, що проектуються зовні, вони недостатньо усвідомлено визначають їх актуальну доцільність.

Низький рівень. Учням притаманне загальне орієнтування в образній інформації музичного твору, без осмисленої конкретизації окремих складових його загальної структури; проблематичним є усвідомлення ключового центру художньої композиції музичного твору, поряд із виявленням найважливіших комплексів його виразності та сфокусованості на них пізнавальної функції музичного мислення. Цей рівень виявляється у неусвідомленій спонтанній емоційній реакції на музичний твір у його реальному звучанні, емпатичному проникненні у сферу художньої образності закладеної композитором у програмі музичного твору, та неспроможністю осмисленого «занурення» в його художньо-

образну структуру. Визначається недостатністю загально-музичної естетичної обізнаності, що нівелює усвідомлення цінностей мистецтва музики, несформованістю потреби щодо пошуку шляхів сприймання і усвідомлення духовних цінностей як до музичного мистецтва взагалі та і до конкретних музичних творів; проявляється у домінуючій суб'єктивності у процесі об'єктивації естетичної оцінки музичного твору та концептуальних засад авторського задуму. Учні не виявляють стійкого інтересу до взаємодії з мистецтвом музики, тому існуючі контакти мають спонтанний ситуативний характер, що обумовлено неусвідомленими комунікативними орієнтирами; визначається пасивністю особистісної зорієнтованості на художньо-творчу діяльність, не проявляючи здатність осмислювати процес художньої комунікації з одночасною нівеляцією комунікативної функції музичного мислення. Проявляється у незацікавленому ставленні до музичної самоосвіти і самовиховання, поряд із неадекватною самооцінкою своїх інтелектуальних можливостей у вирішенні проблемних питань у комунікативній взаємодії з мистецтвом музики; відсутністю самокорекційних дій, які унеможливлюють реалізацію ресурсу особистісного «Я».

Цей рівень характеризується поверхневим уявленням стосовно мисленнєвих перетворюючих дій, поряд із недостатнім усвідомленням індивідуальних інтелектуальних можливостей у вирішенні проблемних завдань; відзначається неконкретне і довільне трактування «зовнішнього» та «внутрішнього» художньо-образного смислу мистецтва музики без об'єктивного прогнозування його практичного використання, при цьому не виявляється зацікавленість до продукування інновацій у сфері музично-творчої діяльності.

Дослідженням доведено, що виникає потреба в оновленні змісту в удосконаленні форм і методів загального музичного розвитку учнів підліткового віку позашкільної освіти з акцентуалізацією саме їх музичного мислення як інтегративного утворення з поліфункціональною структурою його складових: пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної та перетворювальної. Розробка педагогічних умов та методики розвитку музичного мислення має ґрунтуватися на інноваційних особистісно діяльнісних підходах, які сприятимуть інтенсифікації навчально-виховного процесу у вирішенні окресленої проблеми.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах

Гуманістична функція навчально-виховного процесу закладів освіти полягає в тому, щоб створити умови, за яких особистість зможе максимально реалізувати всі свої творчі можливості у сучасній соціокультурній ситуації. При цьому однією з головних педагогічних ідей, що покладені в основу саме позашкільної освіти, – це створення умов, які забезпечують безперервність виховного і навчального процесів, їх єдність і цілеспрямованість на основі диференціації та індивідуалізації, розширення сфери життєтворчості особистості, стимуляції внутрішніх механізмів її інтелектуального розвитку.

Позашкільні заклади є найбільш сприятливими виховними установами для творчих дій і вчинків учнів, де навчально-виховний процес передбачає перетворення творчої енергії вихованців в більш високі форми життя, надаючи можливість розвитку всього найкращого, що є дитині, відтворюючи її дійсну сутність. При цьому, ступінь творчості у позашкільному педагогічному процесі слід розглядати не тільки як суму знань, практичних дій і навичок, а й як особливу спрямованість інтелекту, особливий взаємозв'язок між інтелектуальним життям педагогів і учнів, що сприяє формуванню їх творчого мислення.

Всебічний розвиток творчої юні у позашкільному педагогічному процесі виступає як повне і різнобічне розкриття особистістю її музичних здібностей, таланту, творчого потенціалу, а також формування їх музичного мислення, де особливу роль відіграє мистецтво. Саме мистецтво сприяє встановленню контакту учнів з минулим і сучасним, збагачуючи їх художнім досвідом, що накопиченого людством; озброює їх арсеналом загальнолюдських та естетичних цінностей; зорієнтовує на пошук ідеалів для наслідування, на розуміння світосприйняття, на творче осмислення сутності мистецтва музики і визначення свого місця в ньому. Цьому сприятиме сучасна педагогіка мистецтва.

Дослідники В. Гаврилюк, В. Мачуський зазначають, що розвиток творчого мислення підлітків, формування високого рівня їхньої творчої активності та індивідуального стилю інтелектуальної і творчої діяльності має бути логічним продовженням освітньої діяльності загальноосвітньої школи, відзначатися високою технологічністю, результативністю та забезпечувати можливість педагогічного моніторингу якісних змін у структурі особистості вихованців з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців [165].

Відповідно до тематики наукового дослідження нами зроблено акцент на формування музичного мислення саме в підлітковому віці, оскільки цей період розвитку дитини є коли інтенсивно розвивається мораль, функції інтелекту учня. Л. Виготський зазначає, що у цьому віці розвиток мислення має вирішальне значення для всіх функцій і процесів. Інтелектуальні функції складають головну і центральну ланку в усіх змінах, що відбуваються у психології підлітка, при цьому інші функції інтелектуалізуються, перетворюються, перебудовуються під впливом тих рішучих успіхів, яких досягає мислення підлітка. При цьому важливою особливістю підліткового віку є формування активного, самостійного, творчого мислення, активність в постановці дослідницьких запитань і пошуку та їх розв'язання [63, с.342].

В умовах цілеспрямованого навчання відбувається інтенсивне формування логічних структур, а також активізація всіх функцій мислення, в тому числі і музичного. Тому однією з провідних умов формування музичного мислення підлітків у закладах позашкільної освіти виступає поетапність і систематичність навчально-виховного процесу, що передбачає цілеспрямований вплив на учнів відповідно до їх задатків, інтересів, інтелектуальних можливостей, що реалізується єдністю вимог і скоординованістю дій з боку керівників гуртків, викладачів, батьків. Цілеспрямованість навчально-виховного процесу сприяє усвідомленню та реалізації визначеної мети, а також завдань як навчальної, так і художньо-творчої діяльності, спрямовує вибір ефективних методів та засобів їх здійснення. Але успіхи в розвитку мислення підлітків у сфері музично-естетичної художньої творчості виявляються не тільки в збагаченні його змісту, вдосконаленні його засобів і форм, а й в зміні його цілеспрямованості.

В умовах позашкільної освіти найбільш поширеною формою художньої діяльності є гурток, основне завдання якого полягає не тільки у підвищенні загального рівня музично-теоретичних знань, а й стимулювання мисленнєвої активності та розвиток творчого музичного мислення учнів. Мета гуртка виявляється у перетворенні простої зацікавленості у постійне стійке прагнення творчого пошуку та самостійної творчої діяльності, що під керівництвом учителя переростає у художньо-пошукову мотивацію. Задана керівником гуртка виховна мета мусить бути прийнята колективом вихованців, в іншому випадку він не зможе реалізувати її. Коли учні сприймають спільну мету творчої діяльності, вона стає особистісно значущою, перспективною, включається в систему власних цілей учня.

Умовами успішного переведення виховних цілей освітньої діяльності гуртка, у перспективу творчої життєдіяльності вихованців є такі: послідовна орієнтація педагогів і вихованців позашкільних навчальних закладів на перспективу їхньої освітньої діяльності, при цьому, організовуючи спільну художньо-творчу діяльність учнів підліткового віку, керівники гуртків та викладачі зобов'язані особливу увагу звертати на створення міжособистісних взаємин, за яких творча індивідуальність вихованців, їхня діяльність стають цінністю для всього колективу однолітків, оскільки якраз у цих умовах самоутвердження підлітків супроводжується, зазвичай, зростанням суспільної спрямованості особистості вихованця; програмно-цільовий педагогічний вплив на вихованців гуртка відповідно до їхніх нових особистісних утворень, де перетворення об'єктивних педагогічних впливів у внутрішній світ особистості вихованця знаходиться у прямій залежності від ступеня адекватності виховних дій педагога внутрішній позиції, новим особистісним утворенням вихованця; художньо-творча діяльність вихованців гуртка; орієнтація керівника гуртка на виховання учнів успіхом, що виявляється у наданні допомоги у прагненні вихованця гуртка задовольнити потребу в гідному місці в колективі однолітків – спосіб створення довірчих взаємин творчої співдружності дорослих і дітей. Тільки за таких умов у підлітків виробляється готовність до сприйняття виховних впливів і до правильного реагування на них. Слід підкреслити і той факт, що завдяки педагогічно організованій продуктивній художньо-творчої діяльності зростає й допитливість підлітків, яка спрямована на розкриття глибинних зв'язків пізнання дійсності через відображення її у художньо-образній формі творів мистецтва (музичного, образотворчого, хореографічного, театрального), а саме:

- відображення суб'єктивної авторської концепції твору мистецтва, тобто певного світобачення;
- відображення конструктивних можливостей самого твору музичного мистецтва, тобто засобів художньо-образної виразності (звуковисотної, темпо-ритмічної організації, тембральних, звукозображальних специфікацій);
- осмислення емоційно-естетичного контексту твору;
- емоційно-творча інтерпретація художньої образності твору;
- розуміння музичного явища як унікальної художньої цінності;
- усвідомлення естетичної значущості музичного твору;

- усвідомлення комунікативної взаємодії у різних формах художньо-творчої діяльності;
- спрямованість пошуку на використання способів і прийомів інтерпретації особистого образу-концепту твору;
- вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних з перетворюючою музичною діяльністю;
- самоосмислення змісту своєї діяльності у художньо-творчому процесі;
- самокритичність стосовно своїх ідей, суджень, умовиводів, пов'язаних з опануванням мистецтва музики;
- самовираження та самоствердження в поліаспектній художньо-творчій діяльності.

Отже, ми вважаємо, що при підготовці та проведенні занять у позашкільному навчальному закладі слід дотримуватися наступних умов:

- навчання має бути орієнтоване як певне дослідження у вирішенні виокремленої проблеми шляхом інтегративної взаємодії його суб'єктів;
- результатом навчання є вироблення учнями власної позиції стосовно вирішення проблемної ситуації, конкретного завдання через застосування операцій та прийомів мислення, що в свою чергу потребує знань, вмінь і навичок оперування доказами та формування висновків;
- стратегічною лінією організації навчальної діяльності учнів є постійне оцінювання результативності зворотнього звязку «учень – вчитель» на основі дослідницької активності творчої взаємодії.

У цьому зв’язку важливим засобом вирішення окресленої проблеми є застосування системи навчально-диференційованих завдань, яка включає такі їх види: пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні, комунікативні, рефлексивні, творчі з урахуванням принципів варіативності і диференційованої реалізованості. Це надасть змогу урізноманітнити художньо-творчу діяльність підлітків, якщо раціонально поєднати на заняттях колективні, групові та індивідуальні форми роботи.

Дані завдання мотивують самостійний творчий пошук, спрямовують особистість на виявлення, перевірку та застосування своїх інтелектуальних можливостей, стимулюють до постановки та вирішення більш ускладнених мисленнєвих завдань, де мислення у процесі розв'язання цих завдань виступає як внутрішній діалог, утворений з висловлень суб'єкта, а

розумовий процес постає як складність діалогів і дій, конкретні співвідношення яких і особливості їх взаємної організації визначають своєрідність мислення.

Особистісно-зорієнтований навчально-виховний процес у позашкільному навчальному закладі забезпечує поліфункціональний розвиток кожного учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання так і музично-творчої діяльності; надаючи кожному учню, на основі його здібностей, схильності, інтересів, ціннісних орієнтацій, суб'єктивного досвіду, можливість реалізувати себе в художньо-творчій діяльності позашкільного закладу, при цьому, зміст, засоби і методи навчально-виховного процесу підбираються й організовуються так, щоб кожен учень міг виявити вибірковість музичного матеріалу, його види і форми; критеріальна база особистісно-зорієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих музичних знань, практичних вмінь і навичок, але й сформованість ціннісно-смислових утворень особистості.

Отже, проектування освітнього процесу позашкільних закладів, з акцентом на формування музичного мислення учнів, повинне передбачати можливість постійного духовного збагачення через перетворення ціннісних надбань мистецтва музики, трансформацію суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку. Дотримуючись цих позицій, ми виходили з примату суб'єктності учня, що визначає значною мірою напрямок його особистісного розвитку, визнаючи за учнем права самовизначення та самореалізації в пізнанні мистецтва музики через оволодіння способами навчальної роботи, що допомагають здобувати музичні знання, розвивати вміння і навички. При цьому, в навчальному процесі позашкільного закладу освіти акцент повинен ставитись не тільки на оволодіння музично-теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками, а й на формування індивідуального сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широке використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації й оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно-значимих цінностей і внутрішніх установок. Врахування індивідуальності у навчально-виховному процесі позашкільного закладу базується на розкритті максимального розвитку творчих можливостей кожного учня-підлітка, з акцентом на визнання його особливостей як унікальних та неповторних. Відповідно до цього, кожен учень виступає не тільки відтворювачем суспільного досвіду, але й індивідуального, де освіта – це не просто навчання, а в першу чергу індивідуальна діяльність. Індивідуальність в такому процесі виявляється у вибірковості до пізнання різних

видів мистецтв (через зміст інформації, виду і форми його представлення), стійкості цієї вибірковості, способах переробки навчального музичного матеріалу, емоційно-особистісному відношенні до об'єктів пізнання. Відповідно до змісту навчання позашкільних закладів задаються соціокультурні ментально означені зразки пізнання, які є обов'язковими для всіх.

Використання варіативних форм діяльності в організації навчально-виховного процесу позашкільного закладу виступає однією з провідних педагогічних умов формування музичного мислення підлітків, яка забезпечується розмаїтістю змісту і форм, вибір яких здійснюється педагогом з урахуванням мети розвитку кожного учня, та його педагогічної підтримки в художньо-творчому процесі. Варіативність введення як індивідуальних, колективних, дрібногрупових, репетиційних організаційних форм діяльності, а також концертних виступів у навчально-виховний процес закладів позашкільної освіти дозволяє розширити можливості формування музичного мислення підлітків. Як показала музично-педагогічна практика, індивідуальна форма роботи забезпечує можливість вибору теоретичної та практичної музичної інформації, використання ефективних методів навчання, що є адекватними індивідуальним особливостям учнів підліткового віку, рівню їх інтелектуального та загально-музичного розвитку.

Варіативне комбінування індивідуальних та колективних форм з орієнтацією на поступове ускладнення і диференціацію навчальних завдань створює умови для стійкого засвоєння учнями-підлітками фонду музично-теоретичних знань, сформованість самостійного творчого мислення, вміння адекватно оцінювати власну музичну діяльність, а також появи новоутворень, що характеризують розвиток творчого музичного мислення. При цьому, робота учнів в умовах різних за формою занять надавала можливість реалізації їх інтелектуальних можливостей, потреб та інтересів, а також створення умов для переходу від репродуктивних видів навчальної діяльності до поліфункціональних видів художнього пошуку.

Все це створює певні передумови для реалізації поліаспектної художньо-творчої діяльності у сфері позашкільної освіти, а також і для посилення уваги до активізації творчих підходів стосовно сприймання, усвідомлення, виконавського тлумачення різних за жанрами,

стилем, формою, характером творів музичного мистецтва, а звідси й до подальшого розвитку продуктивного дивергентного мислення підлітків.

Розвиток творчого музичного мислення підлітків буде ефективним за умов створення проблемних ситуацій, вирішення проблемних завдань та проблемних запитань. Творче мислення – явище багаторівневе та варіативне, адже в ньому відображаються естетичні настанови, досвід пізнавальний, емоційний та комунікативний, ціннісні орієнтири, знання, способи розумових та практичних дій.

На думку С. Рубінштейна, творче мислення не слідує за навчанням, а ніби випереджає його при вирішенні проблемних завдань. Пошук та знаходження невідомого в проблемній ситуації одночасно виступає як спосіб реагування і як творчий процес [228]. Як відзначається в дослідженнях О. Тихомирова, механізмом формування мислення у навчанні є оволодіння підлітками системою продуктивних дій, їх здійснення, на відміну від репродуктивних (де мета та способи її реалізації задаються учням), вимагає від учнів самостійного продукування мети та способів її досягнення. Така активна самостійна діяльність зумовлює позитивні в якісному відношенні зрушення в розумовому розвитку учнів [255].

Л. Масол звертає увагу на продуктивність інтегративного підходу у навчальнно-виховному процесі, де інтеграція реалізується через застосування системи творчих завдань, що передбачають активізацію міжсенсорних образних асоціацій учнів як у процесі сприймання та усвідомлення творів мистецтва, так і у перебігу художньо-творчої діяльності. Дослідниця зауважує, що пріоритетною основою навчально-виховного процесу має стати діалогова стратегія педагогічної взаємодії, забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, захопленням художньою діяльністю, емпатійними почуттями, з домінуванням відчуття успіху, насолоди від мінімальної самостійної участі на шляху до пізнання мистецтва. Розуміння мистецтва - це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що носить активно діалогічний характер. Л. Масол підкреслює, що саме «діалог культур» дає змогу особистості не тільки прилучитися до вітчизняних і загальнолюдських цінностей, а й самовизначитися у світі культури, включитися в її творення і водночас вдосконалювати себе як суб'єкта культури. Мистецтво має стати відкритою образною моделлю входження в світ і не лише завдяки його пізнанню, але й індивідуальному емоційному «переживанню» і «проживанню». Під терміном «діалог»

виступає ланцюжок взаємозалежних вербальних і невербальних спілкувань між педагогом і учнями на основі партнерських стосунків, обміну особистісними духовними цінностями. Комунікативна функція мистецтва виявляється в різних видах спілкування: діалог з митцем, діалог культур, діалог особистісних смислів в системі «учень – учень» або «вчитель – учні», внутрішній діалог (інтеріоризована дискусія) [159].

Відповідно до цього, побудова навчального діалогу учня і вчителя повинна спрямовуватись на спільне конструювання художньо-творчої діяльності, з акцентом на розвиток творчого мислення учнів. При цьому мають бути враховані: індивідуальна вибірковість учня до змісту, виду і форми музичного матеріалу, його мотивація; прагнення використовувати отримані знання самостійно.

Питання про співвідношення діалогічних структур і функцій мислення відображені у дослідженнях А. Брушлинського [44], О. Матюшкіна [161]. Дослідники вважають, що включення різних типів діалогічної взаємодії в навчально-виховний процес відкриває нові шляхи для вивчення можливостей діалогу в процесі розвитку мислення. У цих дослідженнях глибоко аналізується не лише мислення індивіда, але й процес спільного розв'язання мисленнєвого завдання в умовах безпосереднього мисленнєвого спілкування. Проблема «мислення і спілкування» розглядається не тільки з позицій взаємодії суб'єкта з новим предметом, що пізнається, але й про взаємодію суб'єкта пізнання з іншими суб'єктами, тобто питанням про спілкування як необхідну умову спільного мислення.

О. Матюшкін розглядає діалогізацію навчання як дієвий чинник підвищення пізнавальної активності учнів, підкреслюючи, що реалізація діалогічного принципу в розвитку мислення передбачає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів у спілкуванні та спільне вирішення мислительних завдань. Розвиток пізнавальної активності у навчанні передбачає взаємну активність вчителя та учня, одного учня з іншими, учителя і навчальної групи як основну психологічну умову. Дослідник вважає, що пізнавальна активність учня досягається за допомогою діалогічності процесу мислення вчителя та учня, і підкреслює, що у випадку монологічного втілення вказаних процесів реального розвитку пізнавальної активності та становлення більш високих форм мислення не відбувається [161].

К. Альбуханова-Славська розглядає діалог як особливий спосіб мислення, при цьому зазначаючи, що він розкриває сутність діалектичного мислення: за пропозицією йде заперечення, пропозиція включає декілька альтернатив, кожна з яких обдумується та

розглядається. Дослідниця підкреслює, що діалогічність виступає як характеристика мислення без якої неможливими є варіативність та альтернативність, виділяючи при цьому декілька характеристик діалогу: діалог є основою складової інтелектуального центру саморегуляції особистості; у діалозі людина виражає своє ставлення до оточуючого; внутрішній діалог, дає змогу людині жити свої власним внутрішнім життям [3, с.155].

Отже, у діалозі відбувається продуктивна пізнавальна діяльність, результатом якої є особистісно цінне знання, в ньому, як компоненті особистісно-зорієнтованного навчання, навчальні завдання подаються у вигляді невизначених рішень, парадоксів; ці проблеми обговорюються під час дискусії з об'єктом іншої культури. У контексті спільної навчальної діяльності відбувається об'єднання учнів у гурт дослідників для породження знання. Діалог як форма засвоєння знань орієнтований на формування діалогічного мислення. Відповідно до цього, навчальний діалог виступає складна інтелектуально-емоційна взаємодія суб'єктів спілкування, носіїв різних сенсових позицій.

Зовнішня структура навчального діалогу є комплексом запитань і відповідей, у якому фіксується логіко-мовленнєве втілення розвитку учнівських думок про оточуючий світ. Одночасно відбувається цілеспрямована передача від одного учасника діалогу до іншого того знання, яке в момент трансляції постійно зростає. Початок діалогу в тому запитанні, яке ніби розкриває замкненість, завершеність, статичність те, що пізнається. На відміну від запитань, що, зазвичай, використовуються учителем, запитання в діалозі носять емоційний, особистісний, риторичний характер. Учень за допомогою запитань виражає свої сумніви, невизначеність, потяг до більш чіткого розуміння співрозмовника. Відповіді на поставлені запитання найчастіше намагається дати сам автор запитання. Відмінність «діалогічної відповіді» на відповідь учителя тому, що він за основу своєї відповіді бере тільки що висловлену кимось думку. Початок діалогу – запитання до себе та до інших; а сам діалог – «перехрестя запитань», де кожна відповідь породжує нові й нові запитання.

Д. Хазарт вважає, що «урок-діалог» – це особлива форма навчання, яка не зводиться ні до проблемного навчання, ні до інших видів навчання, акцентуючи увагу на певні позиції своєї теорії: а) «навчитися учитися», розвинути потребу в знаннях; б) навчання – процес «подорож» у невідоме; гнучкість та інтеграція вікових груп; внутрішній досвіт – контекст навчання; інтуїтивність – частина творчого процесу; теоретичні та абстрактні знання всіляко

доповнюються та збагачуються експериментально-дослідними отриманими у школі та поза нею; учитель не тільки вчитель, але й навчається сам у цьому процесі.

Застосування дискусійних методів дозволяє учням формулювати власне ставлення до процесів та явищ, по-іншому оцінювати події, положення, характеристики; шукати більш чіткі та точні формулювання, добирати більшу кількість аргументів, доказів, під час відповідей використовувати додаткові засоби переконання. Зіткнення думок під час дискусії породжує розвиток мислення, що призводить до появи нових нестандартних та різних думок (С. Виготський).

Взаємодія під час дискусії будується не на висловлюваннях її учасників, а на змістово спрямованій самоорганізації учнів, спілкуванні заради поглибленого вивчення проблеми під час пошуку різних засобів для висловлення власних думок, зокрема, у зверненні учнів один до одного та вчителя з метою поглиблення та різнобічного обговорення ідей, точок зору, проблем.

При підготовці до дискусії та під час її проведення в учнів розвиваються та формуються різні розумові операції. На підготовчому етапі підлітки працюють з матеріалом, виділяють головне, застосовують прийоми узагальнення та порівняння для осмислення, систематизації та використання знань на практиці, продумують логіку побудови виступу, добирають аргументи та контраргументи. Безпосередньо під час проведення обговорення проблеми учені оцінюють ситуацію з різних сторін, висловлюють обґрунтовані гіпотези, зіставляють події та виявляють їх причинно-наслідкові зв'язки. На останньому етапі дискусії учні синтезують засвоєну інформацію, формують висновки та узагальнення, визначають головне та другорядне, об'єктивне та суб'єктивне.

Отже, дискусія виступає як публічне обговорення чи вільний вербальний обмін знаннями, судженнями чи ідеями, думками з приводу конкретного питання проблеми. Її істотними рисами є поєднання діалогу і дискусії, зіткнення різних точок зору, позицій. Будучи однією з найбільш ефективних технологій групової взаємодії, дискусія підсилює розвивальні ефекти навчання, створює умови для відкритого висловлювання учасниками своїх думок, позицій, має можливість впливу на установки її учасників. Принципами організації дискусії є сприяння виникненню альтернативних думок, шляхів вирішення проблеми, конструктивність критики, забезпечення психологічної захищеності учасників.

Ми дотримуємось думки про те, що переведення у внутрішній світ вихованців художніх цінностей і формування у них власних ціннісних орієнтацій буде можливим за умови активізації механізмів інтеріоризації, рефлексії та ідентифікації.

Дослідники С. Степанов, І. Семенов зазначають, що ефективним способом дослідження самого себе стає переосмислення суб'єктом своїх взаємовідносин з навколишнім світом, що забезпечує йому успішне виконання своєї діяльності, підкреслюючи, що через рефлексію зовнішні обставини інтеріорізуються індивідом, а потім екстеріоризуються у змінах власного «Я», а через них у способах дій [234].

Оскільки у самопізнанні, як самосвідомості окремого індивіда органічно злиті усвідомлення свого «Я» умов, у яких це «Я» існує, потреб, що воно намагається реалізувати, оцінка власних можливостей, ціннісних орієнтацій, що спонукають його до активних дій, то виділяють декілька аспектів рефлексії: самоспостереження, самоаналіз, самовідношення, самоусвідомлення, спрямованність і зміст яких дає змогу визначити їх як психологічні передумови досягнення особистістю найвищої продуктивної діяльності й самовдосконалення, розвитку її знань, понять, уявлень образу «я».

Діалоговий характер рефлексії розкриває її характер як своєрідну форму самоспілкування, основою котрої складає творче мислення, здатність особи до роздвоєння власного «Я» і перетворення його ніби на двох співрозмовників. Таке ставлення до себе, зазначає М. Бахтін, є тим універсальним явищем, що пронизує все, що має значення [23, с.212]. Саме на цій формі рефлексії грунтується усвідомлення суб'єктом процесу і результату свого сприйняття та усвідомлення музики, котре можна визначити як творення самого себе під впливом отриманих музичних вражень, досвід пізнання людиною власних емоційних реакцій на твори мистецтва, осмислення своїх внутрішніх естетичних переживань.

Отже, усвідомлення себе учнем як суб'єкта творчого процесу, самоосмислення змісту своєї діяльності у художньо-творчому процесі, самооцінки особистісних творчих можливостей, самокритичність стосовно своїх ідей, суджень, умовиводів, пов'язаних з опануванням мистецтва музики; саморегуляція власної художньо-творчої діяльності; самокритичності у процесі взаємодії з мистецтвом музики; самовираження та самоствердження в поліаспектній художньо-творчій діяльності забезпечує розвиток рефлексивної функції музичного мислення, а також творчу самореалізацію учня в межах позаурочного навчально-виховного середовища.

Ефективною формою роботи з учнями у позашкільних навчальних закладах сприяє проведення різноманітних заходів, а саме: тематичних вечорів, концертних виступів, участь у конкурсах, фестивалях та інших заходах, що стимулює творчий самовияв учнів у процесі поліаспектної художньо-творчої діяльності з акцентом на прояв інтелектуальної активності учнів, що є вирішальним у розвитку всіх функцій музичного мислення підлітків як інтегративної цілісності.

У дослідженнях М. Кагана зазначається, що виконавська діяльність виступає як повноцінний вид художньо-творчої діяльності, що сформована з особистісних властивостей і якостей виконавця [104]. Музичне мислення в процесі виконавської діяльності виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів та творчому й оригінальному рівнях, їх розвитку та створенні якісно нових. Стимулювання музичного мислення як умови повноцінного оволодіння комплексом виконавської практики, зокрема її специфічними інтерпретаторськими компонентами, можливе лише за умов максимального розвитку активності та самостійності музичного мислення учня. Це зумовлено тим, що мислення як психологічний феномен, здатне активно проникати у сутність явищ, виявляти їх суперечливі елементи й тенденції. Особливість розумової діяльності, на думку вчених, полягає в активному оперуванні образами зовнішнього світу. Його специфіка розкривається на основі загальної концепції мистецтва як форми відображення дійсності та реконструкції його ставлення до реальності, котре притаманне тому чи іншому творчому напрямку в конкретну епоху. Разом з тим художнє мислення розглядається як процес моделювання ставлень суб’єкта до реальності, котрий здійснюється у вигляді корекції між сформованими базовими елементами й новими життєвими враженнями [130].

Інтерпретація музики як індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування, ціннісною ознакою якої є її художність; як інтегральне явище, є раціональною сутністю ознак, властивостей, характеристик і структурних елементів, за допомогою яких музика виявляється як суспільна свідомість і мислення, як засіб пізнання і відображення дійсності, як художня форма і художній зміст, як художній процес і художній образ, що викликає у слухачів образні уявлення, інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, уяву, фантазію, натхненність, пробуджує почуття та емоції, естетичні переживання, несе

конкретну образну інформацію, виступає об'єктом пізнання, приносить естетичну насолоду. У свю чергу художня інтерпретація передбачає глибоке проникнення у зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності. Сворювана інтерпретація, яка містить його бачення, прочитання, тлумачення об'єктивного даного твору виступає результатом його творчої діяльності.

Концертний виступ є однією із основних закономірностей художньо-творчої діяльності у позашкільних навчальних закладах і передбачає мобілізацію зусиль учня-підлітка, використання музично-теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, а також активізації всіх функцій музичного мислення. Виконавська інтерпретація під час концертного виступу забезпечує «одухотворення» твору мистецтва, наповнення твору культурно-духовним змістом, поряд з емоційною зумовленістю та усвідомленістю ціннісної авторської концепції з публічно-регулятивним характером сценічної діяльності та збереженням творчого самопочуття й художнього самовираження.

Ми дотримуємось думки С. Сисоєвої про те, що позашкільний педагогічний процес має будуватися на основі створення творчого середовища і системи гармонійної розвивальної стратегії впливу, яка здійснюється в умовах відкритого діалогу педагогів і вихованців, що створює оптимальні передумови для закріплення інтелектуальних дій, формування особистісної самостійної активності, розкриття творчих потенцій і стимулювання саморозвитку учня. Центральною ланкою такого позашкільного педагогічного процесу, спрямованого на творчий розвиток особистості учня, є особистісно зорієнтована розвивальна взаємодія його суб’єктів. У цьому процесі власні можливості як керівників гуртків та вчителів, так і його вихованців, що розвиваються і набувають об’єктивного характеру, відбиваючись у конкретних якостях і особливостях їх особистостей. Дослідниця зазначає, що цей процес є не лише сукупністю послідовних і взаємопов’язаних дій педагога й вихованців, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок творчої діяльності, формування світогляду учня, культури поведінки, а й сукупністю послідовних і взаємопов’язаних перетворень у їхньому творчому розвитку [236]. Отже, суб’єкт-суб’єктна взаємодія в умовах позашкільного навчально-виховного процесу виступає як форма педагогічного співробітництва між педагогом-позашкільником і вихованцями гуртка, під час якого педагог і учні-підлітки об’єднані творчим діалогом з метою активного саморозвитку і самовираження особистості кожного з учасників

освітнього процесу, а також виявлення та реалізації їхніх кращих духовних якостей і творчого потенціалу. Таке педагогічне співробітництво забезпечує позитивне ставлення вихованців до педагога, освітнього середовища гуртка, творчого об'єднання, своїх однолітків, успішне формування властивостей і якостей особистості, індивідуально спрямованих на саморозвиток, а також формування творчого мислення.

Педагогічний процес у позашкільних закладах освіти слід розглядати як процес взаємного збагачення педагогів і дітей в умовах сприятливого психологічного клімату взаємостосунків і співтворчості, де педагог створює умови для повного самоствердження їх духовних сил та інтелектуальних можливостей у навчально-виховному та художньо-творчому процесі позашкільного закладу. Співтворчість має розгортатися в умовах максимальної емоційної зручності, врахування духовно-творчих потенцій кожного учня, відповідно його точки зору чи позиції. Учень в процесі співтворчості виявляє кращі риси характеру, свідомо керує власними почуттями.

Продуктивна взаємодія в системі «підлітки-батьки-керівники гуртків» в організації поліаспектної музично-творчої діяльності дітей підліткового віку в позашкільних закладах освіти здійснюється так, щоб в ній реалізувалися: атмосфера довіри, поваги, обміну духовними цінностями; педагогічна підтримка вихованця у визначенні соціального значення і особистісного смислу творів мистецтва і реальної дійсності; допомога учневі в уточненні власної мети художньо-творчої діяльності, осмисленні можливостей її реалізації, шляхів подолання перешкод, самореалізації, самоконтролі, самоаналізі, самооцінці, самокорекції діяльності; стимулювання свободи творчості, співтворчості.

2.3. Методика формування музичного мислення підлітків у позашкільних закладах освіти

У сучасній мистецькій освіті орієнтація на інтелектуальний розвиток особистості трансформується в одну з центральних ідей педагогічної науки. Нові концептуальні підходи вимагають створення цілісної інноваційної дидактично-методичної системи навчання музики, в якій особливої уваги потребує позашкільна освіта з її провідним завданням – навчити учнів сприймати та усвідомлювати мистецтво музики. У сучасному освітньому просторі особливого значення набуває усвідомлення формуючого впливу мистецтва на особистість як ефективного засобу її художньо-естетичного самовдосконалення, з

орієнтацією на специфічну художньо-творчу діяльність, що включає систему інтелектуальних дій як інтегрованого комплексу, і ґрунтується на різноманітності, аргументованості, гнучкості, сформованості спеціальних музичних знань та швидкості їх актуалізації; можливості їх використання в нових ситуаціях; розвиненої самосвідомості через суб'єктивний критерій в оцінці, явищ, фактів дійсності з позицій мислення.

У дослідно-експериментальній роботі ми враховували те, що музичне мислення підлітків виступає як динамічна, інтегративна властивість особистості, що характеризується взаємодією і взаємозалежністю пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної, перетворювальної його функцій в реалізації поліаспектної художньо-творчої діяльності.

Експериментальне дослідження здійснювалось протягом 2004-2009 років з учнями позашкільних закладів освіти естетичного профілю. В експерименті брало участь 114 осіб підліткового віку; 28 учнів першої експериментальної групи (ЕГ1) та 29 учнів другої експериментальної групи (ЕГ2); а також 30 учнів у першої контрольної групи (КГ1) та 28 учнів другої контрольної групи. Експериментальною базою виступили: Дитячо-юнацька музична вокально-хореографічна студія «Світанок» , Голосіївської районної адміністрації м.Києва (2004-2007 р.), а також паралельно були проведені одногрупні експерименти на базі районного будинку культури м. Новомиргорода в (2005-2009 р.), а також у позаурочній роботі спеціалізованої школі з поглибленним вивченням англійської мови №246 Дніпровського району м. Києва (2005-2009 р.).

При цьому, вибір і комплектація експериментальних та контрольних груп були здійснені за принципом максимальної відповідності їх сформованості особистісних властивостей і якостей, ступеню розвиненості музичного мислення та музично-теоретичної підготовленості школярів підліткового віку.

У розробці експериментальної методики ми спирались на головні принципи педагогічної науки стосовно продуктивної організації навчально-виховного процесу в позашкільних закладах освіти з акцентуалізацією на музично-творчий розвиток підлітків; особистісно-зорієнтований підхід, який забезпечує формування у підростаючої особистості, насамперед, духовних цінностей як домінуючих і вирішальних у цілісній аксіологічній системі; принцип індивідуально-диференційованої музичної підготовки учнів підліткового віку з акцентуалізацією на розвиток їх музичного мислення. Крім того, розуміння музичного

твору становить процес, який передбачає активне опрацювання підлітками художньої інформації, виявлення індивідуального ставлення до неї, відтворення смислової структури авторського художнього задуму в особистісній інтерпретації. Реалізація цього педагогічного принципу ґрунтується на органічному взаємозв'язку всіх форм і методів «занурення» підлітків у світ музичного мистецтва, пов'язаними з його розумінням, усвідомленням та «відкриттям нового» у процесі художньої комунікації та самооцінки творчо забарвленої діяльності.

Слід зазначити, що методика формуючого експерименту була узгоджена з існуючою програмою «Музичне мистецтво» (5-8 клас) (Укладачі: Б. Фільц, І. Бєлова, Г. Букрєєва, М.Димчишин, Л. Масол, О. Мільченко, О. Павленко) для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджено Міністерством освіти і науки України (мист.1/11-66-11 від 23.12.2004р.) та програмою для загальноосвітніх закладів «Музика» (навчально-практичне видання), (1-8 клас) (Укладачі: Р. Марченко, О. Ростовський, Л.Хлєбнікова) , з існуючими програмами позашкільної освіти, що впроваджені в діяльність цих закладів, і мала спрямованість на музичне виховання дітей підліткового віку. Слід зазначити і той факт, що змістовний компонент експериментальної методики щодо розвитку музичного мислення у поліаспектній діяльності закладів позашкільної освіти естетичного профілю визначався існуючими вимогами практики й базувався на конкретному музичному матеріалі (репертуарі), побудованого на кращих зразках національної і зарубіжної музичної спадщини та сучасної музики. Музичний репертуар виступав як конкретний інформаційний пласт дидактичного спрямування, проектуючи певну систему знань, умінь, навичок, актуалізуючи розвиток музичного мислення підлітків, що є необхідним для продуктивної практичної реалізації їхньої художньо-творчої діяльності.

Крім того, ефективність організації навчально-виховного процесу в позашкільних закладах освіти забезпечувалась доцільною конкретизацією застосування форм і методів, зорієнтованих на свідоме володіння підлітками здобутками музичної культури, розвиваючи при цьому їхні інтелектуальні можливості. Слід зазначити, що у цьому процесі набувають узгодженої взаємодії діяльність керівників гуртків (педагогів) і учнів-підлітків, оскільки дорослі виступають посередниками між музичним мистецтвом і тими, хто опановує його, активізуючи закономірний процес зростання ініціативи у підлітків, що має вияв у концертних виступах, у безпосередній участі у виховних заходах, а також у постановці

самими вихованцями різних завдань, сприяючи розширенню меж їхнього особистісного смислопокладання та зміцненню набутих духовних ціннісних орієнтирів.

Стратегічними орієнтирами методики розвитку музичного мислення підлітків виступили: виховання творчої особистості, здатної до художньо-естетичного усвідомлення мистецтва музики; самовираження та самоствердження в поліаспектній музично-творчій діяльності; активізація пізнавальних процесів підлітків з орієнтацією на розвиток творчого музичного мислення; збагачення емоційно-почуттєвої сфери на основі усвідомлення, розуміння різнопланового музичного матеріалу, що опановується; вираження особистісно-оцінного ставлення до мистецтва музики в його різнобарвності видів, жанрів і форм; стимулювання комунікативної функції мислення у процесі художнього спілкування з музикою; розгортання рефлексивних процесів у взаємодії з музикою; розширення загального музичного кругозору та досвіду художньо-творчої діяльності; створення стимулюючого і розвивального середовища у забезпеченні успішності інтелектуального розвитку підлітків; утвердження позиції підлітків як рівноправних учасників педагогічного процесу; створення атмосфери педагогічної комфортності та орієнтація на позитивну результативність у процесі розвитку музичного мислення підлітків; забезпечення продуктивної взаємодії в системі «підлітки-батьки-керівники гуртків» в організації поліаспектної музично-творчої діяльності дітей підліткового віку в позашкільних закладах освіти.

На думку І. Беха, саме «формувальний експеримент як особистісно-орієнтована виховна технологія повинен здійснюватися за логікою руху у смисловому просторі самовизначення особистості. Цей рух можливий тільки в рамках дитиноцентризму» [27, с.43].

У дослідженні ми дотримувались наступних позицій музичної педагогіки про те, що функціонування мистецтва музики в системі позашкільної освіти зумовлено як традиціями, так і реаліями сучасного соціокультурного контексту, оскільки музика виступає ефективним засобом залучення молодого покоління до духовних цінностей, одночасно сприяючи розвитку їх творчого музичного мислення. У цьому зв'язку залучення підлітків до активної взаємодії з мистецтвом музики проектувало їх участь у діяльності суміжних за профілем гуртків: хорового, інструментального, хореографічного, спрямовуючи зусилля вихованців на опанування різнопланового репертуару класичної, сучасної, народної музики, надаючи їм

можливість творчої самореалізації у різних видах і формах навчальної, репетиційної та концертно-виконавської практики, що в цілому виступало певним підґрунтям розвитку їх музичного мислення.

Нами було застосовано систему методів, сприяючих активізації процесу розвитку музичного мислення підлітків у ході опанування різнопланового музичного матеріалу, що виступає основою функціонування вокально-хорових, інструментальних, хореографічних дисциплін, забезпечуючи їх усвідомлене опанування: проблемні ситуації, проблемні завдання; метод музичної ілюстрації; метод бесід, різних за типологією; метод дискусій; метод діалогізації; метод транспозиційного аналізу тексту (Н. Чепелєва); метод ескізного опрацювання музичних творів (Г. М. Ципін); метод проведення аналогій; аналітичний метод; метод оцінки; метод доповнення (незакінчені речення); наочно-образний метод (картки, схеми, малюнки, аудіо та відео записи, ілюстрації, нотний матеріал).

У ході дослідження проводився постійний аналіз здобутих знань, сформованість вмінь і навичок підлітків у процесі проведення занять різних за формою, а також при лонгітюдіанальному спостереженню за результатами їхньої діяльності.

Вирішення конкретних завдань, окреслених дослідженням та виокремленою метою, здійснювалось в три етапи з урахуванням напрямів розгортання програми нашої експериментальної роботи.

На першому етапі (інформаційно-орієнтовному) експериментального дослідження висхідними були наступні положення: формування музичного мислення підлітків полягає у свідомому визначенні мети теоретичної і практичної діяльності, що складає сутність цілепокладання як прояву творчої активності мисленнєвих функцій, як синтезу пізнавальних, емотивних, аксіологічних, комунікативних, рефлексивних та перетворювальних, спроектованих на реалізацію художньо-творчої діяльності; детермінантою будь-якого розумового процесу є нова проблема, до якої відноситься усвідомлене опанування музичного твору, що здійснюється учнями-підлітками вперше, і якій потребує встановлення причинно-смислових зв’язків у розкритті його художньої сутності. Отже, ми розглядаємо музичний твір, який пропонується учню для розуміння, як нову творчу проблему, що потребує розумових дій, пов'язаних з висуванням гіпотез, розкриттям змісту і смислу музики, з позицій його суб’єктивної орієнтації в навчальному матеріалі та художньо-естетичного оцінення.

У ході експериментальної методики було впроваджено низку традиційних організаційних заходів з урахуванням інтегративного підходу до змістовного компоненту діяльності хорового, інструментального, хореографічного гуртків у позашкільних освітніх закладах., а саме: інформування гуртківців про зміст і форми роботи гуртків за комплексним планом художньо-творчої діяльності позашкільного закладу; ознайомлення з тематикою заходів на рівні позашкільного закладу; інформування про культурно-масову діяльність інституцій гуманітарного профілю з орієнтацією на дитячо-юнацьку аудиторію та інше.

В організації формувального експерименту, особливо його методики, ми спирались не тільки на засвоєння підлітками музичних знань, спеціальних вмінь і навичок, але й на розширення діапазону реалізації різної за видами і формами музичної діяльності з акцентом на розвиток їх музичного мислення.

На вступному занятті кожного гуртка визначалась мета і завдання його діяльності на навчальний рік в системі позашкільної освіти, обґрунтовувалась доцільність застосування форм і методів, спрямованих на розвиток музично-творчих можливостей вихованців, в тому числі й музичного мислення в умовах поліаспектної діяльності колективу з орієнтацією на єдність колегіального педагогічного управління цим процесом.

Підлітки на кожному занятті, усвідомлюючи його мету, визначали її як певну ознаку діяльнісного рівня з позицій цілевідповідної активності. Тому в механізмі прийняття ними рішень на діяльнісному рівні важливу роль відігравала актуалізація її утримання у свідомості загальних цілей спроектованої діяльності, але скоригованих особливостями тієї чи іншої ситуації.

Отже, в цілісному процесі прийняття рішення на діяльнісному рівні цільові компоненти знаходились у центрі активної настанови підлітків. Усі інші складові функціонували лише навколо них та у співвідношенні з ними. Важливим тут виступав змістовний аспект саме тих цілей, які утримувалися в свідомості підлітків у процесі взаємодії з мистецтвом музики й структурували увесь процес прийняття конкретизованих рішень, які вважалися ними найбільш продуктивними на діяльнісному рівні. Таким чином, цілепокладання складало основу розгортання процесу взаємодії підлітків з музичним твором, а усвідомлення, аналіз й реалізація цілепокладаючої діяльності здійснювалась на основі вибору певних способів дій в конкретних ситуативних умовах, де проблемні ситуації

перетворювалися на завдання після визначення підлітками мети, яку треба досягти в наявних умовах.

Наводимо приклад з протоколу проведення занять з учасниками хорового гуртка Дитячо-юнацької вокально-хореографічної студії «Світанок».

Тема: Ознайомлення з хоровим твором Лесі Горової «Музика звучить».

Мета: Усвідомлення учнями гуртківцями загального обрису хорового твору Л.Горової «Музика звучить» (цілепокладання).

Музичний матеріал представлено у формі нотографії (партитури) та аудіозапису.

Керівником гуртка було подано у компактній формі інформацію стосовно творчості молодої української композиторки Лесі Горової. Зверталась увага саме на вокально-хорові твори, які авторкою згруповані у збірку під аналогічною назвою й репрезентовані майбутнім виконавцям-школярам з метою «занурення» їх у цікавий світ мистецтва музики.

Керівник надавав можливість учням самостійно дійти висновку, відповідаючи на проблемні запитання: «Як можна пояснити, чому саме музика звучить?», «Що, на Вашу думку, тут є головним?», «Які джерела музичного звучання Вам відомі?», «Як часто Ви чуєте музику?», «Де, як, з якою музикою Ви знайомі ?», «Яка музика вас найбільше приваблює і чому?».

Розгортання у вільній формі міні-дискусії здійснювалося у напряму цілепокладання як показника прогнозованого результату діяльності кожного учня-підлітка, до якого він має прагнути і дійти, й «такого , що розуміється» (за О. Леонтьєвим).

Виконання творчого завдання полягало в тому, щоб визначити, які саме цілі висуває кожний підліток в особистісній зорієнтованості на конструктивні дії, пов'язані з усвідомленням загальної характеристики твору Лесі Горової «Музика звучить», а також допоміжних цілей, пов'язаних із проектуванням вибору певних засобів у формуванні образу майбутнього результату та прийнятті його як основи у змістовному наповненні своїх індивідуальних дій.

Повторне прослуховування хорового твору Лесі Горової «Музика звучить» з використанням наочного матеріалу у вигляді хорової партитури сприяло продуктивній інтенсивності цілепокладання з одночасним оцінним ставленням учнів до свідомого «входження» у процес опанування хоровим твором. Слід зазначити, що у цій ситуації педагог (керівник гуртка) діяв у напрямку досягнення цілі окресленого завдання, планував та

організовував діяльність учнів на забезпечення позитивної результативності у вирішенні цього завдання. При цьому усвідомлення учнями цих цілей зорієнтовувало на пошук адекватних дій у звичайних та проблемних умовах діяльності, що підвищувало їх інтелектуальну активність, готовність до оптимального діяння, в тому числі й до прийняття ефективних самозмінюваних мисленнєвих дій та рішень, які узгоджувалися з ними з метою діяльності.

У відповідності з метою дослідження, експериментальне навчання було вибудувано таким чином, що поряд із традиційним навчальним музичним матеріалом використовувались новітні доробки українських композиторів. Для цього учням пропонувались композиторські опуси, що були найбільш доцільні і необхідні для проведення кожного заняття. Деякі з них, включались до основного навчального матеріалу, а інші, залишались на стадії ескізного опрацювання, що сприяло набуттю підлітками більш широкого діапазону музичного досвіду, спеціальних музичних знань та загальній музичній ерудиції.

Орієнтовний музичний матеріал для опрацювання підлітками: українська народна пісня «Моя ти земле калинова»; муз. П. Бровченка, сл. В. Бровченка «Материнське поле»; муз. П. Бровченка, сл. В. Бровченка «Голуби»; муз. М. Горбаня, сл. А. Корінь «Вальс для мами»; муз. Ю. Джміля, сл. М. Сингаївсьекого «Калина і любисток».

У зміст методики було розроблені нами серії навчальних завдань, що диференціювались за ступенем складності як самого музичного матеріалу, так і характеру формування адекватних практичних вмінь, у процесі їх опанування. Враховувалось, що конкретна деталізація змісту музики, виокремлення головного, суттєвого, поряд з використанням мисленнєвих прийомів аналізу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, оцінки, виявлення комунікативної сутності даного виду мистецтва, проектувало у підлітків сформованість гнучкого творчого мислення.

У змісті навчально-диференційованих завдань ми також моделювали типи самостійних робіт підлітків в залежності від структури видових ознак, формоутворення, стильових особливостей творів, репрезентовані для опанування. Діяльність учнів була зорієнтована на самостійне вирішення проблемних завдань, на демонструванні нестандартних підходів під час засвоєння музичного матеріалу на прояв творчого мислення. Варіації завдань передбачали різний ступінь прояву самостійності: від роботи з повною

розгорнутою інструкцією виконання завдання до стислої інструкції й, насамкінець, до самостійно усвідомленого пошуку адекватних прийомів. Варіативність навчально-диференційованих завдань та способів роботи з ними, проектувало розвивальний ефект експериментального навчання, при цьому, експериментальна робота будувалась з урахуванням поетапних дій, зорієнтованих на розвиток музичного мислення підлітків.

Нами було розроблено серії навчально-диференційованих завдань за якими працювали підлітки експериментальних груп.

Навчально-диференційовані завдання. Серія І

Мета завдань: Охарактеризувати основну ідею музичного твору; визначити його художню сутність; розкрити основні засоби художньої виразності.

Виходячи з трьох компонентів окресленої мети, підліткам пропонувались музичні тексти творів, різних за складністю усвідомлення їхнього художнього сенсу. При цьому, виконання завдань цієї моделі було розраховано на реалізацію пізнавальної, емотивної, аксіологічної функції музичного мислення підлітків з акцентом на вияв теоретичних аспектів діяльності.

Зміст завдань:

Завдання 1. Загальні відомості про музичний твір.

Завдання 2. Основна ідея музичного твору.

Завдання 3. Загальна музична характеристика твору.

Завдання 4. Основні засоби музичної виразності музичного твору.

Завдання 5. Художня образність твору.

Виконання серії І навчально-диференційованих завдань здійснювалось за повною розгорнутою інструкцією.

Наводимо приклад з протоколу проведення занять з учасниками хорового гуртка Дитячо-юнацької вокально-хореографічної студії «Світанок».

Мета завдання: Актуалізація музично-слухового досвіду та набутих музичних знань з орієнтацією на вивчення художньої сутності музичного твору.

Хід заняття: Керівник-експериментатор: на попередньому занятті ми сприймали «Пісню» А. Коломійця в інтерпретації викладача фортепіано і мали нагоду вислухати твою особисту думку, стосовно загального характеру цього твору. Зазначений музичний твір є складовим у циклі обробок українських народних пісень композитора А. Коломійця.

Елементи народної пісні використовуються автором в інструментальному викладі. У даному випадку, цей твір призначений для виконання на фортепіано. Музичний матеріал «Пісні», доносить до слухачів звучання задумливої, лагідної, плавної мелодії з характерними зворотами, притаманними національному звуковому забарвленню, притаманному західному регіону України.

На цьому етапі усвідомлення учнем навчального матеріалу здійснювалось завдяки діям викладача (керівника гуртка) у формі постановки проблемних питань: «Які уявлення викликає цей твір?», «Якому внутрішньому душевному стану відповідає цей твір?», «Що було важливим для композитора при написанні цього твору?», «На які засоби виразності звертав увагу композитор, щоб розкрити художній задум?», «Яка основна ідея цього твору?», «Чи вдалось композитору досягнути своєї мети?».

Аналіз здобутих даних на першому етапі дослідної роботи засвідчив, що у відповідях учня на проблемні запитання виявляється певний зв'язок інтонаційної виразності та художньої образності «Пісні» А. Коломійця з життєвими ситуаціями. Учень за допомогою керівника знаходив ту характерну інтонацію, яка виступала основою образу твору, що запропоновано. Проте, відповіді учня, що торкалися художньої сутності твору, були недостатньо аргументовані, тому й ступінь розуміння музичного образу визначався фрагментарністю.

Практика доводить, що у ході музично-аналітичної діяльності, особливо на стадії розучування твору, значну роль відіграє вербально-понятійне мовлення, що, на нашу думку, має певну роль, як і інші види мислення. У цьому зв’язку судження учня потребували більшого заглиблення у змістовний художньо-образний компонент структури музичного твору, поряд з акцентуацією й на емоційну складову його виразу. Крім того, «заглиблення в інтонаційну суб’єктивність твору, – на думку В. В. Медушевського, – це теж головний механізм музичного мислення у процесі творчості сприйманні, виконанні музики», що мало місце в аналітичних діях учня, проте не на належному рівні [166, с.45].

При виконанні учнем твору А. Коломійця «Пісня» акцентувалася увага на використання композитором різних засобів виразності, пов'язаних з динамікою звучання музичного матеріалу, його агогічних, штрихових особливостях, де основним показником виступала усвідомлена точність, «перенесення» виражальних засобів в емоційно-чуттєву інтерпретацію музичного твору.

Доречним, на нашу думку, було проведене опитування учнів експериментальної групи на предмет визначення ними основних понять таких, як : «пісня», «вокал», «хор», «оркестр», що також мало безпосереднє відношення змісту проведеного заняття.

Виявлені труднощі при визначенні учнем художнього сенсу «Пісні» А. Коломійця зорієнтовували на більш поглиблену музично-аналітичну діяльність учнів в індивідуальних формах занять.

Завданням для самостійного опрацювання музичного твору за аналогічним алгоритмом дій було запропоновано учневі музичний твір «Українська пісня» композитора В. Косенка з циклу «24 дитячі п'єси» для фортепіано.

В експериментальній роботі поступово навчальна діяльність учнів набувала активного характеру з орієнтацією на творчий пошук в опануванні музичних творів. Такі напрями роботи як емоційне сприймання музично-художнього образу твору з естетичною його оцінкою, надавали можливість учням одночасно виконувати конкретну пізнавальну, емоційно-естетичну, оцінну діяльність, сприяючи розвитку їхнього музичного мислення. Цілеспрямоване спостереження за навчальною діяльністю учнів поєднувалось із проведенням індивідуальних бесід стосовно виникаючих проблем, колективних обговорень, педагогічної залученості. Ці методи використовувались як для безпосереднього виховного впливу, так і з метою вивчення ряду питань: розвиненості пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, перетворювальної та рефлексивної функцій музичного мислення. Особливого значення набувало виявлення ступеня стійкості уявлень про сутність і характер кожного музичного твору; логіки та організації його музичної мови; структури і форми; особливостей його цілісного сприйняття; надання художньо-естетичної оцінки.

Під час дослідно-експериментальної роботи особливого значення набувало застосування варіативних форм навчальної діяльності, що підсилило інтерес учнів до опанування широкого пласта творів різних мистецтв, основою яких виступала музика, поряд із набуттям ними художнього досвіду цієї взаємодії на рівні синтетичної цілісності.

З цього приводу була обрана вокально-хореографічна композиція «Коломийки» (музична обробка Д. Завгороднього, постановка танцю Г. Гринчук та С. Гринчука).

Мета завдання: Розкриття художньої сутності вокально-хореографічної композиції «Коломийки».

Слід зазначити, що специфіка вокально-хореографічної композиції як певного синтетичного жанру, в якому поєднуються хоровий спів, інструментальний супровід та хореографічна дія, відповідає завданням відкриття, вираження, комунікації, «особистісному смислу» діяльності. (за О. Леонтьєвим). Ми погоджуємося із позицією О. Рудницької в тому, що мистецтво музики виступає як інструмент пізнання загальних закономірностей художньої творчості, значення якого полягає в універсальності мовної виразності, закладеної в музичній інтонації, що є домінантним для всіх видів мистецтв [231, с.43].

Наводимо фрагмент з проведення колективного заняття гуртківців у процесі опанування вокально-хореографічної композиції «Коломийки».

У вступній бесіді керівником гуртка було розкрито мету і завдання стосовно опанування учнями-підлітками синтетичного жанру мистецтва, яким є вокально-хореографічна композиція «Коломийки», при цьому надавалось визначення змісту понять: «вокал», «хор», «хореографія», «композиція».

Запитання експериментатора мали проблемний характер: «Яка ідея є провідною у вокально-хореографічній композиції «Коломийки» ?», «Які засоби художньої виразності закладені у змісті цієї композиції?», «Що поєднує вокально-хорову, інструментальну музику та народну хореографію?», «В чому проявляються особливості національного колориту в інтерпретації композиції «Коломийки» ?»; «Чи є вокально-хореографічна композиція «Коломийки» програмним твором?»; «Ваше особисте оцінне судження стосовно художньої образності цього твору?».

У ході дослідно-експериментальної роботи звернення до народно-танцювального мистецтва сприяло актуалізації нестандартного мислення підлітків, оскільки усвідомлення та опанування ними змісту народно-танцювальної композиції, тобто розкриття ідейно-художнього змісту народно-танцювальної лексики окремими рухами і позами, які у комплексі складають сюжетну лінію танцю як певної художньої цінності, виступало творчим завданням і потребувало мисленнєвих узагальнень, а також прояву здатності до духовної рефлексії, що спиралося на розумінні ними багатства підтексту композиції, прояву внутрішнього світу через зовнішність танцювальних прийомів, а також вияву різноманітних емоціональних потенцій, через певні пластичні узагальнення. У цьому зв'язку, процес взаємодії музики і народної хореографії зорієнтовував підлітків на відтворення змісту

художньої образності вокально-хореографічної композиції, при цьому проявляючи їх творчий характер мисленнєвих узагальнень.

Творчість кожного учасника вокально-хореографічної композиції являла собою види естетичної діяльності, і тому підпорядкована загальним закономірностям творчого процесу. Саме змістовність пізнання художньо-естетичного світу твору адекватно впливала на розширення спектру духовного потенціалу особистості підлітків, їхнього художнього досвіду. Осягнення вокально-хореографічної композиції стало можливим завдяки з'ясуванню концепції задуму та адекватній її реалізації в художньо-творчій інтерпретації з використанням засобів хорового, інструментального та хореографічного мистецтва.

У ході дослідження ми вважали за доцільне звернути увагу на чинники об'єктивно-суб'єктивного характеру, що мають вплив на розвиток музичного мислення підлітків у процесі опанування ними складних за видами та структурою синтетичних творів.

До об'єктивних чинників нами було віднесено, перш за все: чинник сучасності, тобто відчуття підлітками сьогодення в практичній реалізації цієї композиції; чинник естетично-сенсової значущості концепції твору з урахуванням особливостей його характерних жанрових, стильових, інтерпретаційних ознак на підґрунті синтезу мистецтва вокально-хорової музики; чинник творчості безпосереднього колективного ансамблевого виконавства.

До суб'єктивних чинників нами було віднесено: чинник світорозуміння; чинник актуалізації сформованості інтегративно-функціональної системи музичного мислення засобами мистецтва; чинник практичної реалізації поліфункціонального характеру музично-творчої діяльності.

Таким чином, проведення заняття дозволило дійти висновку про те, що виконання Серії І навчально-диференційованих завдань дозволило розширити діапазон інтелектуальних дій підлітків в плані розгляду уявлень про особливості мистецтва музики у його різновидах, поряд із взаємодією з народною хореографією; визначити об'єктивні та суб'єктивні чинники щодо розуміння та усвідомлення ними сенсу мистецтва; виявити особливості взаємодії учня із синтетичними видами мистецтва, основу яких складає музика; а також художньо-естетичні цінності творів музичного мистецтва та хореографічного мистецтва. Крім того, саме взаємодія вокально-хорового, інструментального та хореографічного мистецтв поглиблює універсальність узагальненості музичної мови,

завдяки своїй пластично-інтонаційній специфікації. Тому опанування учнями вокально-хореографічної композиції «Коломийки» надало можливість учням розширити діапазон їх естетичних уявлень стосовно художньої цінності вокально-хорової та інструментальної музики, поряд з пластичним його інтонуванням з використанням засобів народної хореографії.

Таким чином, у процесі опанування підлітками нового жанру творів мистецтва, особливого значення набувало розв'язання ними різних завдань, пов'язаних із конкретно-звуковими, емоційно-образними, ціннісно-орієнтаційними, комунікативними та рефлексивними функціями розумової діяльності, що схарактеризовано інтегративною єдністю та взаємодією, сприяючи продуктивному засвоєнню художньої палітри вокально-хореографічної композиції.

Аналогічна робота згідно моделей змістовного компоненту навчально-диференційованих завдань Серії І була проведена з підлітками експериментальної групи в Новомиргородському районному будинку культури Кіровоградської області, при опануванні ними вокально-хореографічної композиції «Вальс для мами» (муз. М. Горбаня, сл. А. Корінь, постановка танцю О. Піддубна).

У подальшій дослідно-експериментальній роботі ми зорієнтовували увагу на застосування навчально-диференційованих завдань серії ІІ, що передбачала визначення основних компонентів побудови музичного твору:

- орієнтація в «мікроструктурі» музичного тексту;

- визначення виразних особливостей музичної мови;

- оволодіння системою нотографічних позначень.

Характеристика музичного матеріалу: твори простих двох-, трьохчасних форм.

У ході дослідження ми застосовували метод спрямовуючих запитань в основному проблемного характеру, які послідовно концентрували увагу підлітків на конкретні сторони проблеми, що розглядалася. Ці запитання застосовувалися у певній послідовності і потребували розкриття фактичного музичного матеріалу у процесі його опанування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення та систематизації як змістовного компоненту, так і його побудови «мікроструктури» представленого для розгляду музичного матеріалу.

Наприклад: «Про що говорить музика?», « Що таке музична мова?», «Що таке мелодія?», «Що таке фраза в мелодійному малюнку?», «Ваше розуміння теми музичного твору?», «Що включає поняття музичний синтаксис?», «Що входить до структури музичної тканини?» та інші.

Ми виходили з положення про те, що розуміння підлітками музичного тексту як актуалізуючого процесу усвідомлення музичної мови конкретного твору є одночасно й розкриттям ними композиторського задуму, закодованого в музичному тексті, тому інтерпретація музичної мови учнями виконує комунікативну функцію музичного мислення. Підлітки, занурююся в ситуацію музичного спілкування з композитором за допомогою музичної інформації, що розкриває функціонування музики в соціокультурній реальності.

Аналіз відповідей підлітків переконав, що їм бракувало знань про деякі з компонентів побудови, і особливо «мікроструктури» музичного тексту в плані конкретності та узагальненості. Стосовно аналізу труднощів, що перешкоджали у вирішенні ними проблемних питань, найбільш типовими були судження підлітків «не можу визначити особливості музичного тексту даного твору», «розумію тільки окремі ознаки музичної мови», «розумію, що таке мелодія, але не повною мірою розумію, що таке тематизм», «мені важко визначити поняття «музичний синтаксис» тощо.

Ми дотримувались думки С. Виготського про те, що основним ядром, навколо якого розміщуються усі зміни у мисленні учнів-підлітків є утворення понять [63].

Дослідженням доведено, що серед суджень підлітків, які надавали змістовні відповіді на проблемні запитання, більш-менш переважали окремі елементи у розкритті основних понять, оскільки вони не повною мірою ними оперували. Внаслідок цього нами було окреслено коло вправ-завдань для усвідомлення визначення основних понять.

З метою розкриття діалогічного характеру взаємодії підлітків з музичним текстом, нами було застосовано низку запитань, різних за типологією.

Так, у ході опанування української народної пісні «Повій, вітре, на Вкраїну» використовувались запитання-сумніви (Тест1) з метою визначення правомірності тих, чи інших особливостей викладу музичного і текстового матеріалу: «Що, на вашу думку, в цьому фрагменті пісні є недоцільним в плані взаємозв'язку музики і тексту?», «Чи вважаєте ви, що в цьому епізоді є протиріччя між виразністю мелодійного малюнку і текстом?», «В

якому темпі слід виконувати цей твір, якщо в тексті нема позначень? Яка ваша думка з цього приводу?».

Спочатку відповіді учнів не були достатньо аргументовані, проте, після більш детального опрацювання музичного тексту української народної пісні «Повій вітре на Вкраїну» в напрямку усвідомлення тематизму (на горизонтальному вимірі), а також детального аналізу «мікроструктури» музичного тексту було зазначено динаміку зростання їх свідомого ставлення до структурованості музичного твору як до об'єкту не тільки пізнання, але й як до процесу художньо-образної комунікації.

У подальшій роботі над музичним матеріалом української народної пісні «Їдуть запоріжці» було застосовано запитання-поглиблення, що були викликані суперечностями в процесі аналізу музичного тексту цієї пісні: «Які структурні елементи складають загальний музичний текст?», «Чи погоджуєтесь ви з тим, що головним є мелодійний малюнок?», «Який характер теми?», «Чи відповідає музика засобам виражень смислових відношень, які розкриваються в тексті?», «Як виражена головна смислова позиція в музичному і літературному тексті?».

Дослідження показало, що підлітки більш зацікавлено ставились до виконання цих тестових завдань-запитань, їх судженнях мали вияв самостійні висновки та узагальнення. Учні визначали важливі характерні ознаки художнього образу твору такі, як: динамізм розгортання музичної думки, важливі ознаки мелодичних фігурацій, особливостей звукової тканини музичного мовлення тощо. Виконуючи практичні завдання-вправи, що були спроектовані на базі цього типу запитань, учні концентрували увагу і на нотографічний матеріал, репрезентований для їх опанування, й широкому варіативному плані його практичного використання. Для виконання цих завдань нами було використано репертуар хорових гуртків «Світанок» та «Веселка», де ми застосовували метод наочно-демонстративного опанування навчального матеріалу у формі окремих фрагментів музичних творів, а саме: української народної пісні «Їдуть запоріжці» (обр. М. Стоцького); української народної пісні «Повій, вітре, на Вкраїну» (обр. В. Головирі); «Осіння пісня» П.Чайковського з циклу «Пори року»; «Калина і любисток» муз. Д. Джміля, сл.М.Сингаївського; «Не сумуй, козаче» муз. В. Другальова, сл. А. Щербини; «Голуби» муз.П.Бровченка, сл. В. Бровченко.

Доведено, що активізація творчо-пошукової діяльності підлітків при виконанні зазначеного виду завдань, поряд із низкою тестових завдань-запитань, мала позитивну результативність у порівнянні з попередніми.

Застосування нами узагальнюючих тестових завдань-запитань у ході дослідно-експериментальної роботи було впроваджено з метою проведення підсумкових роздумів над музичним твором, а саме: «Які твори вам відомі, що є спорідненими за викладом музичного матеріалу?», «Як музичний текст може сприяти створенню певного образу?», «Які види мелодійного малюнку найбільш виразно виявляють веселий характер твору?», «Який рух мелодії сприймається як посилення активності, зростання напруженності? А у яких навпаки – повного спокою, нерухомості?», «Щоб знайти кульмінаційні моменти у музичному творі, на що потрібно звернути увагу?», «Що створює кульмінаційні моменти в хоровому творі: лінія розвитку музики вцілому, чи кожен голос окремо?», «У чому задум композитора має реалізацію?» (у нотному тексті, реальному музичному звучанні, виконанні).

Обговорення тестових завдань відбувалось у формі міні-дискусій в атмосфері невимушеності та зацікавленості особливо при зіткненні умовиводів вражень учнів, що вцілому сприяло ефективному засвоєнню музичному матеріалу й надавало змогу виявити характер мисленнєвих дій підлітків, поряд із наявно-діючим банком музично-теоретичних знань, практичних вмінь і навичок. Крім того, у більшості учнів експериментальних груп спостерігалась динаміка розвиненості художньо-естетичної ерудованості в галузі музичного мистецтва та споріднених з ним інших видів мистецтв особливо в плані більш ґрунтовних оцінних суджень стосовно не тільки структурованості музичного твору, але й у виявленні рефлексивного ставлення до зазначеної проблеми.

Таким чином, актуалізуючи первинний досвід, підлітки виявляли сформованість спеціальних музичних знань та вмінь, акумулюючи весь комплекс мисленнєвих дій у процесі виконання зазначеної моделі навчально-диференційованих завдань.

У ході дослідно-експериментальної роботи ми звертали увагу на орієнтування підлітків в поняттях: «інтонація» – музична, словесна, пластична.

Ми погоджуємося із думою О. Ростовського про те, що «інтонація» виступає як єдність звуку і смислу, але на відміну від обмеженого набору фонем у звуковому матеріалі слова, в музиці – інтонація спирається на звук у всій повноті його властивостей. При цьому,

«музична інтонація» визначається дослідником як втілення художнього образу в музичних звуках, що функціонує у музично-змістовних і позамузичних уявленнях слухача, і виражається в мовній інтонації жестів, рухів і пластики тіла [227, с.47]. При цьому, «інтонаційний процес» (за Л. Дисом) виступає як процес формування і функціонування взаємодії та зміни інтонацій як найменших одиниць музичної осмисленості.

Нами було здійснено теоретичне опрацювання навчального матеріалу, пов'язаного з визначенням цього поняття в його різноаспектному трактуванні: по-перше, поняття «інтонація» розглядається як висотна організація музичних тонів по горизонталі, тобто в музиці вона реально існує у взаємодії з часовою організацією тонів. Спираючись на Б.Асафьєва, інтонація тісно пов'язана з ритмом як організуючим початком мистецтва музики. Ми доводили, що єдність інтонації і ритму утворюють мелодію (у її широкому розумінні), в якій інтонація як її висотна сторона слугує конструктивною і виразносмисловою основою музики, оскільки цей вид мистецтва вцілому має інтонаційну природу. По-друге, музична інтонація розглядається в контексті лінгвістичного розуміння цього поняття, тобто мовленнєвої інтонації, що розуміється як зміна звучання (тону) голосу й, перш за все, його висоти (мелодія мовлення) [17].

У ході дослідження нами постійно здійснювався порівняльний аналіз інтонацій музики з аналогічними інтонаціями мовлення, що в основному мало вияв в емоційному тоні регулюючого виразність мовлення, і проектувалось нами на специфіку вокальної музики, оскільки хоровий спів був найбільш доступним у розумінні учнями специфіки видових ознак інтонації безпосередньо в музиці і слові.

Крім того,стосовно пластичної інтерпретації поняття «інтонація», то воно набувало тлумачення з позицій осмислення підлітками специфіки виразних рухів як особливих засобів кодування художнього образу пластичними засобами, що здійснювалось в ситуаціях невербального спілкування, спрямованого на створення художнього образу засобами ритмічно-систематизованих рухів людського тіла, тобто рухів, що виконують естетичну функцію змісту цієї діяльності.

Так, експресивне значення музичної інтонації, що мало вияв в емоційному характері різних музичних творів, запропонованих для аналізу, поєднувалось з аналогічними інтонаціями у вербальному та пластичному вираженні. З цією метою ми надавали можливість підліткам самостійно здійснити добір відомих музичних творів, характер яких

визначався певним психологічним станом, з урахуванням: предметно-жанрових та стильових особливостей. Важливим було й здійснення підлітками творчого пошуку в плані обґрунтування своїх позицій, пов'язаних з вираженням адекватності поняття «інтонація», різних за специфікою художнього вираження видів мистецтв: музика, література, хореографія.

Наводимо приклад творчих завдань:

Завдання 1. Визначити емоційний стан людини в залежності від конкретної ситуації та відобразити засобами музичної імпровізації, вербального опису та у формі пластичного відтворення.

Завдання 2. Визначити інтонації, що імітують конкретні життєві ситуації і мають вияв у музиці, літературі та хореографії на предметно-зображальному рівні.

Завдання 3. Здійснити добір музичних творів різних за жанрово-стильовими ознаками й охарактеризувати інтонації типізованих засобів музики, літератури, хореографії.

При виконанні творчих завдань на відтворення емоційного стану учні зосереджували увагу на характерних музичних інтонаціях у ході імпровізації коротких музичних фраз та мелодійних малюнків відомих музичних творів малої форми.

Наприклад: «Сумний спів» В. Калініікова, «Світанок» Т. Ярошенко, «Веселий музикант» Т. Ярошенко.

Цікавими були імпровізації, які вони самі створювали, при цьому надавали їм літературно-змістовної насиченості. Більш виразними були ситуації-імпровізації, пов'язані з пластичним відтворенням емоційних станів таких як: сум – радість, похмурий – веселий, спокійний – схвильований, грайливий – танцювальний.

Емоційно забарвленими й змістовно доцільними стали завдання на відображення конкретних життєвих ситуацій в імітації їх учнями при опануванні таких творів, як: жартівлива музично-хореографічна композиція «Горобці» (із репертуару ДВХС «Світанок»), «Метелиця» (із репертуару РБК м. Новомиргорода), «Не сумуй, козаче» (із репертуару спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови № 246 Дніпровського району м. Києва), де їхні творчі зусилля ґрунтувались на художній домінанті музичного твору, поряд із образністю літературної мови та пластичністю рухів, розкриваючи смисл життєвих ситуацій, зумовлених як зовнішньою інформацією, так і

внутрішньою з орієнтованістю на виконання різних видів осягнення художнього смислу інтонації та інтерпретації, засобами музики, літератури та хореографії.

Добір музичних творів за жанрово-стилістичними ознаками з акцентом на вияв типізованих інтонацій був пов'язаний з певними труднощами, оскільки знання стильових ознак для підлітків мали проблемний характер. Учні апелювали більше до знань, що стосувались окремих жанрових ознак, але не повною мірою могли обґрунтувати стилістичні особливості творів, що були репрезентовані для самостійного вибору з установкою на ідентичність інтонаційної домінанти типізованих засобів музики, літератури, хореографії.

Для усвідомлення жанрових ознак музичних творів учням було запропоновано відповісти на тестові запитання, які носили порівняльний характер.

Наприклад: «Що вказує на танцювальний характер фрагментів цих музичних творів», «До якого музичного жанру можна віднести ці твори?», «Які особливості інтонацій підкреслюють характер маршу?», «Назвіть інтонаційні відмінності творів класичної та народної музики?».

Дослідження показало, що основні операційні дії учнів були спрямовані на актуалізацію набутого досвіду, на проведення аналізу-порівняння, а потім – узагальнення, що здійснювалось поетапно і фіксувалось у їх свідомості як аналіз-узагальнення. Виявлення учнями головних та другорядних ознак інтонацій сприяло розширенню тезаурусу спеціальних музичних знань, що збагачувало їх судження новими музичними поняттями. При виконанні тестових завдань учні експериментальних груп виявили свідоме розуміння типізованих жанрово-стилістичних ознак музики, літератури, хореографії.

Дослідженням доведено, що перший етап формуючого експерименту дозволив виявити позитивні зрушення в розвитку музичного мислення підлітків, де більш інтенсивного прояву набули пізнавальна, емотивна, комунікативна функції. Поряд з цим, інші функції, що входять в структуру музичного мислення підлітків, потребують подальшого педагогічного втручання.

На другому етапі (технологічно-реалізаційному) дослідно-експериментальної роботи основними завданнями виступили: актуалізуючий розвиток музичного мислення в аспекті динамічного розгортання аксіологічної, рефлексивної, перетворювальної функції у взаємодії з мистецтвом музики, розширення загальної мистецької ерудиції та поглиблення досвіду художньо-творчої діяльності у поліаспектній художньо-творчій діяльності.

Особлива увага була зосереджена на забезпечення певного психологічного комфорту та довірливої атмосфери на рівні міжособистісної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу позашкільних закладів освіти.

В організації музичних занять з підлітками у різних гуртках ми звертали увагу на забезпечення навчально-виховного процесу новою інформацією, що мала бути відповідною кожної теми заняття, поряд із набуттям знань позитивного досвіду творчої діяльності, завдяки усвідомленню теоретичних знань, практичних музичних умінь і навичок. Найбільш продуктивними ми вважали ті заняття, які мали міждисциплінарний характер і засновані на принципах естетичної універсальності, оскільки дозволило вводити учнів не тільки в навчальну, але й пошукову діяльність, актуалізуючи художньо-творчий процес.

До стратегічних прийомів нами було віднесено: виконання учнями навчально-диференційованих завдань проблемного характеру; введення в практику опанування музичного матеріалу творів сучасних композиторів та значних за обсягом фольклорних доробків; застосування активних методів таких як: дискусії, діалоги, колективний аналіз музичних творів, ескізне опрацювання музичного матеріалу, метод ілюстрації та інше.

У ході дослідно-експериментальної роботи цього етапу нами було розроблено та впроваджено в навчальну практику Серію ІІІ навчально-диференційованих завдань.

Мета завдань полягала у поглибленому розвитку музичного мислення підлітків з акцентом на особистісно-оцінне ставлення до мистецтва музики в його різнобарвності видів, жанрів і форм.

До першої групи було віднесено саме завдання, які зорієнтовували підлітків на вияв оцінного ставлення до пропонованих музичних творів, шляхом порівняння з аналогічними і різноплановими їх варіантами. При цьому, учні повинні були самостійно визначити основні параметри для порівняння, встановити загальні та відмінні ознаки музичних творів, зробити узагальнюючі висновки, та по можливості виконати окремі фрагменти (у формі ілюстрацій).

До другої групи було віднесено завдання, які проектували творчий пошук учнів в плані узагальнення характерних ознак можливих інтерпретацій музичного твору.

Головним при виконанні цих завдань був особистісний вибір учня та активне впровадження в навчальну практику прийомів інтелектуальних дій, слухового аналізу, контролюючих засобів, що надавали виявити підліткам свої творчі можливості. Поетапність

виконання окреслених завдань створювала умови для творчості й орієнтувала учнів підліткового віку на безперервний пошук нового, оригінального, неповторного.

У ході виконання навчально-диференційованих завдань серії ІІІ, учнями здійснювалась напружена робота при порівнянні музичних творів, встановленні загальних та відмінних ознак, що вимагало від них раціонального аналізу кожної операції, де залучались теоретичні знання, практичні вміння та музичний досвід.

Так, при виконанні першої групи навчально-диференційованих завдань серії ІІІ з використанням музичного матеріалу для порівняння ряду творів таких, як: І. Шамо «Україно, любов моя» та К. Домінчина «Не хлібом єдиним»; М. Римський-Корсакова «Політ джмеля» з опери «Казка про царя Солтана» та Ф. Шуберта «Бджілка»; українського народного танцю «Гопак» та українського народного танцю «Козачок»; української народної пісні «Ой сивая зозуленька» та української народної пісні «Закувала зозуленька» (обробка М. Леонтовича) та інші, де учні виявили суспільну значущість цінностей цих творів, висловлюючи своє ставлення до розгортання основної ідеї твору як до художньої цінності, що усвідомлювалась ними в пізнавальному, емоційному, аксіологічному актах. Слід зазначити, що визначені ними цінності набували внутрішнього смислу (сенсу), привласнювались ними на самодіяльній основі, оскільки це не було нав'язуванням зовні, а прийняття учнями на основі розуміння способу проникнення в смисл естетичної цінності кожного твору. Крім того, звернення до фольклорного матеріалу, як додаткового, що був вже опанований учнями на попередніх етапах дослідно-експериментальної роботи, дозволило дійти висновку про те, що національна культура вносить у виховання свої цінності. Абстрактні поняття, пов'язані з розумінням естетичних категорій, ставали для них зрозумілішими і доступнішими у ході особистої реакції на ті проблемні питання, вирішення яких здійснювалось ними самостійно, спираючись на умовиводи, стосовно засвоєння тих естетичних норм, які трансформувалися в особистісні цінні надбання і ставали певними принципами у їхніх світоглядних поглядах, що у подальшому слугують орієнтиром у життєдіяльності.

Виконання другої групи завдань Серії ІІІ викликало в учнів деякі труднощі, оскільки протиставлення різних за програмою, характером, жанровими і стильовими ознаками музичних творів потребувало більш широкої допомоги відповідних видів їх навчально-пізнавальної діяльності. Переведення у внутрішній світ вихованців художніх цінностей і

формування власних ціннісних орієнтацій було можливе не тільки на усвідомленому рівні, а й зорієнтовувало здійснювати акцент на активній ролі механізмів інтеріоризації, рефлексії та ідентифікації. Внутрішньо зіставляючи свої дії, пов'язані з аналізом музичних творів на рівні протиставлення, учні прогнозували свої ціннісні орієнтири, відповідно до тих естетичних еталонів, які містить в художньо-образному змісті даних творів і трансформували ці зразки у внутрішні світоглядні позиції. Одним із найскладніших видів діяльності, в яку залучалися учні з педагогічних міркувань, була поліаспектна інтелектуальна діяльність, спрямована на самоактуалізацію своїх творчих можливостей.

У ході дослідження ми вважали за доцільне застосовувати інтегративні методи, до складу яких було віднесено метод дискусії. У науковому обґрунтуванні дефініція «дискусія» вживається у різних значеннях: як обговорення проблеми з доповненнями та уточненнями тих фактів, які викликають суперечливість підходів у вирішенні поставлених питань; як зіткнення різних точок зору, позицій, підходів тощо. На нашу думку, головною рисою дискусії є цілеспрямований та впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками в колективі у вирішенні проблемних питань, пов'язаних з усвідомленням конкретного навчального матеріалу, спроектованого для використання у художньо-творчій діяльності. У процесі нашого дослідження особливого значення набувала діалогічна позиція всіх учасників навчальної дискусії, що мала реалізацію в спеціальних організаційних зусиллях та атмосфері спілкування, у досягненні позитивного результату та реалізації головної мети виховного заходу.

Всім учасникам експериментальних груп було запропоновано визначити тему дискусії та шляхи її реалізації. Зазначений напрям самостійного творчого пошуку учнів був найрізноманітнішим, оскільки приймалися рішення у більшості імпровізаційного характеру. Проте, за допомогою керівника гуртка ставало можливим раціонально-логічне вирішення поставлених питань.

Наводимо приклад фрагменту дискусії, що мала місце у проведенні заняття хорового гуртка студії «Світанок» при обговоренні пісні «Україно, нене!» М.Поперначького.

Вступне слово експериментатора про те, що музичний матеріал, який представлений для розгляду у формі дискусії, пов'язаний з усвідомленням таких важливих понять, як «Україна – це моя і твоя Батьківщина», це «родина», «природа», «земля», «діти», «фольклор», які необхідно усвідомлювати в процесі опанування творів мистецтва.

Експериментатором було підкреслено, що пізнання та усвідомлення свого національного українського коріння, культурно-історичних звичаїв, традицій, історії розвитку формування своєї держави та народу – є важливим у процесі опанування творів мистецтва, що надало можливість підростаючому поколінню ознайомитись з культурними здобутками нації, до яких відноситься твір «Україно, нене!».

Висловлювання учнів:

Учень 1. Україна – це наша Батьківщина! Яку ми любимо як матір і яку ми прославляємо в піснях.

Експериментатор: Чи погоджуєтесь ви з позицією, яка була висловлена учнем? Чи будете ви теж її дотримуватись? Уточніть та поясніть вашу тезу.

Учень 2. Вважаю, що позиція висловлена товаришем вірна, і буду її підтримувати.

Учень 3. Так, мені здається, що Україна. як ненька, нас захищає і нас виховує. Тому хочу доповнити думку свого товариша, що у змісті цієї пісні більш глибоко розкривається щирість української душі.

Експериментатор: Чи вважаєте ви, що висловлювання, яке ми зараз почули, надає нам підстави для більш глибоких роздумів? Чи ні? Цікаво знати думку інших з цього приводу.

Учень 4. Я погоджуюсь із попередніми висловлюваннями, але маю додати, що композитор М. Попернацький відчуває силу сучасної інтонації. Це має вияв як у тексті пісні, так і в музиці. Ця пісня дуже схожа на пісні Т. Петриненка про Україну.

Експериментатор: Яка думка інших з цього приводу?

Учень 5. Ні, я не погоджуюсь з цією думкою. Давайте вслухаємось в музику М.Попернацького і Т. Петриненка. У кожного композитора тема пісні має свій виклад і звучить емоційно по-різному.

Експериментатор: Пропоную уважно прослухати ці дві пісні у формі аудіозапису (Прослуховування запису).

Учень 6. Прослухавши ці твори, можна впевнено сказати, що кожна пісня має ліричний характер, але інтонаційно вони відрізняються, крім того, сама побудова пісень має різну побудову – це тема, характер, супровід та інші засоби виразності. Хоча мінорне звучання творів не засмучує, а навпаки, викликає впевненість і велику гордість за свою Батьківщину.

Учень 7. Мені здається, що для нашої дискусії двох пісень недостатньо, треба звернути увагу ще й на ті пісні про Україну, які ми вивчали у попередні роки, це: «Україно, любов моя!», «Молитва за Україну», «Ще не вмерла Україна!». Мені здається, що в цих творах більша увага приділяється щирості, вірності, патріотизму, любові до своєї Батьківщини.

Така дискусія мала більш імпровізаційний характер, оскільки не розкривалися теоретичні аспекти, але виявляла знання предмету дискусії, ініціативності, вільному висловлюванні своїх думок, толерантність у спілкуванні.

Найбільш популярними темами дискусії виступили: «Музика – мистецтво звуків», «Казковість музики», «Здрастуй, музико!», «Музика і хореографія», «Я у світі музики», «Пізнаю мистецтво – пізнаю себе».

Такі форми дискусій були проведені з вихованцями районного будинку культури м.Новомиргорода. Дискусії мали відкритий характер, включаючи конкретні методичні засоби і прийоми, активізуючи процес усвідомлення навчального музичного матеріалу.

При реалізації виховних заходів таких як: ознайомлення з діяльністю дитячо-юнацької музичної вокально-хореографічної студії «Світанок» та діяльністю колективів районного будинку культури м. Новомиргорода потребувало низку організаційних питань, поряд із засвоєнням учнями певного навчального репертуару з урахуванням поліаспектної діяльності позашкільних закладів естетичного профілю для популяризації серед широкого загалу учнівського контингенту та їх батьків.

Ми вважали за доцільне дотримуватись позиції про те, що опанування учнями різнопланового репертуару з урахуванням самої тематики виховного заходу, поряд із творчим контекстом трансляції смислової домінанти кожного твору, має розвиваючий ефект музичного мислення підлітків, оскільки збагачення змісту, форм і методів виховання у процесі їх естетизації поряд із художнім пізнанням мистецтва музики, дозволило створювати умови для саморозвитку і пробудження їх творчого мислення.

Дотримуючись комунікативної функції розгляду твору у його об'єктивності, ми вважали, що смислова його домінанта незалежно від контексту, оцінюється з позицій сучасності, що виступило основою для ґрунтовних спостережень, висновків про інтонаційно-образний зміст музичного твору, світоглядної позиції автора, що вцілому, спрямовувала учасників виховного заходу на стимуляцію їх сутнісних сил, на

самореалізацію у художньо-творчій діяльності в аспекті художньо-часової категорії «постійне – сьогочасне» (за Є. О. Морєвою).

Програма виховного заходу включала: перший етап, що полягав у доборі навчального репертуару з урахуванням специфіки роботи кожного гуртка позашкільного закладу; на другому етапі було здійснено конкретизацію програми дій щодо проведення виховного заходу, а також визначення складу виконавців та репертуару; третій етап включав навчально-практичну роботу при опануванні творів, передбачених програмою виступу, програмою виховного заходу в індивідуальних та колективних формах роботи. Особлива увага приділялась синтетичним жанрам виконавської практики таким, як: вокально-хореографічна композиція, вокально-інструментально-хореографічна композиція, та колективне виконавство у формі різних за типологією інструментальних ансамблів (скрипалі, домристи, оркестрові народні інструменти). Четвертий етап полягав у реалізації розробленої програми виховного заходу на тему: «Вас вітає дитячо-юнацька вокально-хореографічна студія «Світанок» (м. Київ), «Знайомтесь – ми «Веселка» (м.Новомиргород).

Наводимо програму цих заходів:

1. Колектив дитячо-юнацької вокально-хореографічної студії «Світанок».

Вступне слово художнього керівника Т. Гринчук про багатогранну діяльність позашкільних закладів та участь в ній дітей різних вікових категорій, в тому числі і підлітків.

Орієнтовна програма виховного заходу: «Перший раз у перший клас» Т. Ярошенко – виконує Ткаченко Ганна; «Веселий музикант» Т. Ярошенко – виконує Янович Христина; українська народна пісня «Женчичок-бренчичок» – виконує ансамбль народних інструментів; «Ірланська пісня» – виконує Кириченко Яна; «Музика звучить» муз. Л.Горової – виконує дует Єрьоменко Марія та Алєксєна Євгенія; грецька пісня «Каблучка» – виконує ансамбль скрипалів; вокально-хореографічна композиція «Сонечко» – виконує ансамбль «Світанок»; «Облівіон» – виконує Мельник Устим; українська народна пісня «Ой там, за Дунаєм» – виконує хор, диригент Нехотяєва Тетяна; пісня «Світанок» Т. Ярошенко – виконує хор.

2. «Веселка» колектив районного будинку культури м. Новомиргорода.

Вступне слово заслуженого діяча мистецтв України М. Барановського про історію створення колективу, його діяльність, перспективи на майбутнє.

Орієнтовна програма виховного заходу: «Гей, ви, браття козаченьки!» муз. М.Стадника, сл. К. Власюка – виконує тріо: Услистий Максим, Піддубний Олег, Скляренко Олександр; українська народна пісня «Моя ти земле калинова» – виконує Нарожна Оксана; «Калина і любисток» муз. Ю. Джміля, сл. М. Сингаївського - виконують Дичко Олеся та Піддубний Олег; «Материнське поле» муз. П. Бровченка, сл. В. Бровченко – виконує хор; «Голуби» П. Бровченка, сл. В. Бровченко – виконує Жук Олена; вокально-хореографічна композиція «Вальс для мами» муз. М. Гобаня, сл. А. Колінь; народний танець «Гопак», вокально-хореографічна композиція «Сокальський козак».

Важливу роль у підготовці виховного заходу відігравала суспільна оцінка досягнень учнів у художньо-творчій діяльності. Обов'язковою умовою дієвості та стійкості їх мотиваційних орієнтацій виступило: позитивне ставлення до навчальної праці; подолання тих труднощів, які виникали на шляху досягнення успіху у процесі засвоєння необхідного репертуару, що виявилося в результативної наполегливої розумової та практичної діяльності учнів. Слід зазначити, що в учнів підліткового віку зафіксовано появу нових потреб, які були зумовлені розширенням сфери соціокультурних відносин, завдяки набуттю певного досвіду міжособистісних стосунків колективної мистецької праці. Спостерігалась позитивна динаміка збагачення палітри переживань, зумовлених почуттям естетичної значущості особистісної художньо-творчої діяльності з орієнтацією на самореалізацію та самоствердження особистісного «Я». Спрямованість на оволодіння як конкретним змістом музичного репертуару, так і розумовими практичними вміннями та навичками, стимулювало підлітків приділяти більшу увагу творчому характеру діяльності, що було пов'язано з їхнім прагненням до самовдосконалення, а також з почуттям власної гідності, сформованістю умінь усвідомлювати естетичні ідеали, що містяться в різних видах мистецтва.

Особливого значення набувало зіставлення досягнутого з поставленими завданнями та метою реалізації виховного заходу, підведенням підсумків роботи учнів і керівників гуртків на його рефлексивно-оцінному рівні. Це сприяло підвищенню мотивації власне навчальній, репетиційній і виконавсько-концертній діяльності й актуалізації їх інтелектуального розвитку, з акцентом накопичення творчого та інтелектуального досвіду як нової форми особистісного саморозвитку кожного учня-підлітка.

Під час дослідно-експериментальної роботи було використано ряд різних за типологією проблемних питань, які дозволили здійснити цей процес на конструктивно-творчому рівні, а саме: спрямовуючі, оцінні, оцінно-конфліктні, доповнюючі, уточнюючі, пропозиційні, прогностичні.

Використання технології включення учнів у діалогічну форму дискусії дозволило дійти висновку про те, що вони виявили розуміння функціонуючих в обговоренні проблемних питань, ряду понять необхідних для здійснення аргументованих висновків й одночасно довели сформованість умінь використовувати докази, висувати гіпотези, вміння робити вибір. Важливим було і те, що у ході дискусії виникали нові питання, які потребували самостійного вирішення, що надавало можливість бачити перспективу інтелектуального розвитку учнів.

Ефективність проведення дискусії була визначена наступними критеріями: задоволення учнів від участі в дискусії; вміння логічно висловлювати думки; дотримання культури дискусії; використання прийомів доказу; набуття нових музичних знань, вмінь і навичок; розширення сфери музичного досвіду, що мало актуалізуючий вплив на розвиток музичного мислення учнів-підлітків.

Таким чином, виконання учнями завдань Серії III надало можливість розкрити динаміку розвитку аксіологічної, рефлексивної та перетворювальної функції їх музичного мислення, створюючи поліаспектну спеціально організовану, заданою навчанням ситуацію соціокультурною характеру при опануванні різнопланового музичного матеріалу.

Музичний твір, на думку багатьох дослідників в галузі музичної педагогіки, є продуктом художньої творчості композитора, в якому втілений духовно-змістовний задум, що відповідає певним критеріям естетичної цінності і створений в рамках конкретного стилю, оскільки кожен твір не є відособленим явищем, а частиною цілісної інтонаційно-стилістичної системи в культурному житті певної епохи. Саме в музичному творі як мікрокосмосі, мають відображення стилістичні ознаки, існуючі в певному часовому вимірі музичних явищ, поряд з характерними особливостями конкретно-історичної епохи вцілому, за Б. Асафьєвим, – це інтонація епохи.

Поняття «стилю в музиці» відображає діалектичний взаємозв'язок змісту та форми, і є складним і багатозначним. При безумовній залежності від змісту, воно все ж таки відноситься до форми, що розуміється як сукупність музично-виразних засобів, включаючи

елементи музичної мови, принципи формоутворення, композиційні прийоми. Поняття «стиль» визначається як сукупність стильових ознак в музичному творі, які укорінені в соціально-історичних умовах, у світогляді і світовідчутті митців, в їх творчому методі, у загальних закономірностях музично-історичного процесу.

У вирішенні стильових властивостей музичних творів ми були зорієнтовані на усвідомлення цих ознак учнями. При цьому, ми вважали за доцільне здійснити добір музичного репертуару з акцентом на ознайомлення учнів з конкретною епохою в історичному ракурсі, що породжувала характерні для неї художньо-естетичні течії. Важливим було ознайомлення учнів з творчістю відомих представників конкретного історичного стилю, особливо в плані музичного мистецтва.

Так, в епоху класицизму викристалізувався строгий стиль, відповідний естетичним уявленням того часу, в якому поєднана піднесеність з лаконізмом виразних засобів. Епоха романтизму характеризувалась піднесенням експресивної і різнобарвної художньої образності в системі виразних засобів, використанням вільних форм, зорієнтованістю на нові типи музичного розвитку концепції твору. Національна характерність стилю характеризується опорою на фольоклорні витоки і способи їх перетворення.

Так, в опануванні творів Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, тобто композиторів, які у своїй творчості виявляти стильову узагальненість музики віденських класиків, ми звертали увагу учнів на конкретизацію більш широкого поняття «стиль епохи». Б. Асафьєв підкреслює, що музика цього періоду створила «новий інтонаційний словник епохи», що набуло узагальнення творчості цих композиторів.

Одночасне застосування теоретичного матеріалу поряд із застосуванням аудіовізуальних та нотних викладів мала позитивну результативність, що можна було спостерігати в кінці кожного заняття. Особливо здійснювалась зосередженість уваги учнів на головному у поставлених запитаннях, а також сформованість стійкого інтересу до музичного навчального матеріалу, створення ситуацій, за яких учні творчо застосовували набуті знання у розвитку їх музичного мислення поряд із загальним розвитком їх індивідуальних властивостей та якостей.

Всебічному засвоєнню навчального матеріалу, розвитку тезаурусного фонду учнів, умінь творчого спілкування з різностильовою музикою сприяло постійне відвідування виступів різних художньо-творчих колективів, а також проведення уроків-зустрічей з

діячами мистецтв та безпосереднє спілкування з учасниками інших позашкільних закладів (композиторами Л. Горовою, Т. Ярошенко, Ю. Полянським; хореографами А. Рехвіашвіллі, С. Легкою та іншими). З цією метою, ми більш поглиблювати теоретичний напрям нашої методики, оскільки інтонаційний стрій періоду віденської класики характеризується найбільшою конкретністю стильових рис та ознак, виявляючи місце кожного композитора в історичному процесі та його індивідуальність у перетворенні стилістичних тенденцій характерних для цієї епохи.

Підготовка до заходу «Життя і творчість Людвіга ван Бетховена» в районному будинку культури м. Новомиргорода була здійснена за участю керівників гуртків (заслуженого працівника культури України М. Барановського, К. Євгенко, О. Піддубної) та учнів на рівні розробки сценарію заходу, добору репертуару творів композитора Людвіга ван Бетховена, визначення безпосередніх виконавців та проведення кропіткої роботи по впровадженню цього заходу у виконавську практику у формі лекції-концерту.

Додатково, за ініціативою батьків, була організована виставка книг та деяких музейних експонатів за темою виховного заходу, що характеризує епоху того часу.

З творами епохи романтизму для всього експериментального складу учасників художньо-творчого колективу «Світанок» (м. Київ) було проведено низку заходів, пов'язаних з творчістю західно-європейських, російських та українських композиторів цього стилю, а саме: концерт для батьків «Весняне царство звуків» та ін..

В циклі «Пори року» І. Чайковського використовувались як фортепіанні твори цього циклу, так і обробки для різних інструментів таких, як: скрипка, домра, труба, бандура, а також і ансамблеве виконання.

Наводимо приклад проведення заняття про творчість П. Чайковського у формі міні дискусії на тему: «Моя музика».

Музичний матеріал: фінал IV симфонії Чайковського.

Мета: визначення художньої образності як романтичного стильового напряму мистецтва музики.

Вступне слово експериментатора про життя і творчість видатного композитора П.Чайковського, а також безпосередньо про історію написання IV симфонії, де особлива увага зосереджується на її фіналу.

Звучить фінал IV симфонії П. Чайковського (повністю).

Експериментатор: Як ви вважаєте, що хотів донести до слухача П. Чайковський таким фіналом?

Учень 1. Музика закінчується трагічно, але поряд з тим відчувається віра у життя, що є притаманним романтичному стилю музики.

Учень 2. Так, я погоджуюсь із попереднім висловлюванням, але хочу додати, що кожен звук говорить про горе і відчай, про смерть благородної людини.

Експериментатор: Як, на вашу думку, автор втілив художню образність цього стильового напряму у даному творі?

Учень 3. В музиці композитор передав складний світ переживань людини, показав тривожне збентеження її душі та трагічну приреченість, а також її зв'язок з оточуючим світом.

Учень 4. Хочу підтримати думку свого товариша і доповнити, що в музиці відчувається конфлікт образів світла та темряви, добра і зла, життя і смерті, що характеризує романтичний стиль тієї епохи.

Експериментатор: Як ви вважаєте, чи є цей конфлікт основною рушійною силою даного твору?.

Учень 5. Так, конфлікт між характерними темами, що передають боротьбу сил добра і зла, і є рушійною силою музики IV симфонії П. Чайковського, але при цьому автор втілює вічне прагнення людини до щастя, що є притаманним романтичному стилю.

Заключне слово експериментатора про те, що головним у цьому творі є прагнення до світла, краса людської душі, про наймогутніші сили віри в життя, що повною мірою виражено композитором.

У подальшій дослідно-експериментальній роботі здійснювалось систематичне прослуховування творів різних за стильовими і жанровими ознаками з акцентом на виявлення різної палітри музичних образів.: ліричних, драматичних, героїчних, пасторальних як проявів життя «інтонаційної епохи» та специфіки життєвої природи музики.

Зорієнтованість на виконання народних пісень, які розкривали основні завдання образного змісту твору з акцентом на національну стилістичну забарвленість її жанрово-стилістичних ознак, набувало актуалізуючого значення у процесі порівняльної характеристики щодо специфіки відображення ними навколишнього світу.

З цією метою було здійснено добір навчального матеріалу для сприймання українських народних пісень без супроводу у аудіозапису («Подоляночна» обр. Ф. Колесси, «Прилетіла перепілочка» обр. Л. Ревуцького, «Чи я в лузі не калина була» обр. К. Стеценка, «Пливе човен» обр. М. Леонтовича, «Закувала зозуленька» обр. Є. Валя) та твори із супроводом, а саме епічні жанри («Женчичок-бренчичок» обр. К. Мяскова, «Ой летіла галка» обр. Б. Фільц, «Ой там, на вершечку» обр. І. Кириліної, «Вийшли в поле косарі» обр. В. Таловирі).

Третій етап (результативно-узагальнюючий) дослідно-експериментальної методики був спрямований на творчий самовияв учнів у процесі поліаспектної художньо-творчої діяльності з акцентом на прояв інтелектуальної активності учнів, що є вирішальним у розвитку всіх функцій музичного мислення підлітків як інтегративної цілісності.

Найпоширенішою формою роботи з учнями було проведення тематичних вечорів, концертних виступів серед широкого кола громадськості міста, участь у конкурсах, фестивалях та інших заходах, пов'язаних із визначними датами.

Дослідники О. Олексюк [185], Г. Падалка [190], О. Рудницька, [230], О. Щолокова [285] та інші підкреслюють, що виконавська практика виявляє не тільки ставлення виконавців до художньої ідеї твору, її образної сутності, чуттєво-емоційної сфери, які учні не тільки інтерпретують, але й демонструють оригінальність інтерпретаційної діяльності як мистецької творчості з маніфестацією індивідуального світосприйняття, активізуючи його на рівень креативності. Художня інтерпретація виступає як розкриття закладених у творі потенційних можливостей, «відкритих» у процесі виконання як щось нове як для самого виконавця, так і для слухача.

Дослідники Л. Мазель [146], Б. Яворський [287] зазначають, що виконання – «це художнє відкриття», як «втілене у творчості якесь нове бачення, пізнання тих або інших сторін дійсності, або виразних можливостей художніх засобів» [146, с.134].

На думку О. Олексюк, художня інтерпретація ґрунтується на «передіснуванні певної художньо-образної структури, детермінованої загальнолюдськими цінностями та ідеалами, і саме вони мисляться тією первинною реальністю, яка робить можливим прочитання смислу музичного твору» [185, с.117].

Отже, ми дотримувались думки про те, що інтерпретація виступає як результат творчої діяльності музиканта, де органічно поєднуються емоційне та інтелектуальне в його

музичному мисленні. Саме інтерпретація творів музичного мистецтва може вирішуватися тільки на основі визнання загальної логіки музики та дотримання універсальних законів музичного мислення. В. Москаленко уточнює, що рушійною силою є інтерпретуюча діяльність музичного мислення, що виявляється як в особистісно-відособленій формі, так і в масштабі суспільно-колективного відношення-сприймання [176, с.49].

Наша позиція полягала в тому, що основу виконавського мистецтва «інтонованого смислу» (за Б. Асафьєвим) складає єдність композиторського та інтерпретаційного аспектів музичного мислення; взаємопроникнення напруженості засобів музичної виразності та інтонаційно-виражальних засобів (темпоритм, динаміка, актикуляція); єдність логіки мікроструктури музичного твору з логікою виконавського відтворення нотного тексту; співвідношення емоційного тонусу виконавця та емоційного тонусу реального звучання музичного твору; співтворчий характер виконавського інтерпретаційного процесу. Саме різнобарвний за жанрово-стилістичними ознаками музичний матеріал виступає основою усвідомленого інтерпретаційного процесу як творчого.

У виконавському процесі дефініція «інтерпретація» визначається як художнє тлумачення музичного твору, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, що має вияв в особистісному ставленні учнями-підлітками до твору мистецтва, який виконується.

Так, найбільш ефективними виявились концертні виступи колективів «Світанку» (м.Київ) та «Веселка» (м. Новомиргород) у різних за тематикою святах, що стимулювало художньо -творчу діяльність учнів, розвивало у них здібність розуміти не тільки музичний вид мистецтва, але й ті види і жанри, що пов'язані з наскрізною ідеєю святкового дійства, пропонуючи їх кращі зразки, доступні для сприймання та усвідомлення як учнями, так і аудиторією. Учень-виконавець у даному процесі виступав як художник-інтерпретатор, що виявляв здатність творчо осмислювати художній образ, закладений в мистецтві, усвідомлено реалізувати його в продукті своєї діяльності і закріплювати специфічною мовою те нове, неповторне, що відбулось в процесі перетворення.

Концертний виступ виступав однією з ефективних форм музично-виконавської діяльності й передбачав мобілізацію зусиль підлітків на стимуляцію всіх функцій музичного мислення підлітків, поряд з акумуляцією виконавською надійності, що включає

безпомилкове, чітке, необхідно-точне та усвідомлене інтерпретування музичного твору.

У ході дослідження ми звертали увагу на створення і втілення в концертну практику «еталонної» інтерпретації музичних творів, завдяки використанню варіантності інтерпретаційних настанов. По-перше, кожен із варіантів інтерпретації осмислювався і поглиблювався, завдяки урахуванню вираження особистісних емоційних реакцій, ціннісного ставлення, особистісної оцінки власного виконавства кожним учнем по відношенню до змістовного компоненту того твору, що проектувався для виконання. По-друге, здійснювалось постійне обговорення художньо-образної ідеї твору та її варіативного трактування, де початковий варіант розглядався в новій якості і на його основі виникали інші, дещо відмінні від нього, і в той час своєрідні. По-третє, інтерпретація твору будувалась нібито на «умовному протиставленні» смислових настанов певних епізодів твору, в результаті чого створювалась нова «протилежна» інтерпретація, що мала тотожні та відмінні риси з попереднього. По-четверте, здійснювалось «нашаровування» одного варіанту на інший, що слугувало створенню цілої системи задумів, в якій один задум породжував інший. По-п'яте, здійснювалось обґрунтування загально-еталонного варіанту інтерпретації, щодо розкриття художньої змістовності музичного твору в його виконавських виражальних засобах.

Таким чином, виконавська інтерпретація включала «одухотворення» твору мистецтва, наповнення його культурно-духовним змістом, поряд з емоційною зумовленістю та усвідомленістю ціннісної авторської концепції з публічно-регулятивним характером сценічної діяльності та збереженням творчого самопочуття й художнього самовираження.

Так, музичний матеріал до новорічних свят колективів «Світанок» (м. Київ) та «Веселка» (м. Новомиргород) було представлено українськими колядками та щедрівками, що відповідало тематиці новорічних святкувань. Крім того, було розроблено сценарій новорічного свята «З Різдвом Христовим!». Ми брали за основу декілька варіантів розробок цих свят, запропонованих у спеціальній методичній літературі.

В організації циклу новорічних свят ми враховували наступні педагогічні вимоги: зміст заходу повинен мати обґрунтовану тематику спрямованість; цільову настанову враховувати вікові особливості його учасників; використання форм, засобів і методів повинні були різноманітнішими і доступнішими для даної категорії учасників; поєднання

раціональних та емоційних компонентів у композиційній структурі заходу; програма та організація заходу повинна мати інтелектуально-розвиваюче значення.

Широко було представлено музичний матеріал у формі добору колядок, щедрівок та оригінальних авторських музичних творів, що відповідали даній тематиці.

Наприклад: «Радуйся, земле!», «Чи вдома, вдома господар дома?», «Ой висока над полями зірка засіяла», «А в Києві-граді дзвони задзвонили», «Слава нашим господарям!», «Щедрий вечір».

Аналіз проведеної роботи довів, що в процесі практичної реалізації цих заходів учні активно усвідомлювали широкий спектр національних духовних надбань українського народу, його звичаїв та обрядів, відкриваючи їх значущість для самовираження у поліаспектній виконавській діяльності. Еталонна інтерпретація кожного музичного твору, до якої прагнули учні під час репетиційних занять та концертного виступу, підвищувала рівень свідомої і логічної побудови концепції інтерпретації та втіленні її у власному виконавстві. Крім того, синкретична природа обрядовості новорічного дійства сприяла усвідомленню і трансляції художньої та естетичної цінності цього мистецького заходу.

Дослідженням доведено, що у процесі створення інтерпретації в колективному виконавстві вихованці опановували механізми творчості, оскільки еталонний результат до якого вони прикладали максимум зусиль поставав як реальна функціонуюча модель художньо-творчої діяльності. Слід зазначити і той факт, що всебічне вивчення репертуару спроектованого для конкретного заходу, сприяло творчому опануванні іншого репертуару необхідного в практичній діяльності учнів в умовах позашкільної освіти.

Під час дослідження ми використовували варіативність форм концертного виступу, що передбачало: колективне, ансамблеве, індивідуальне виконання конкретної музичної програми. Кожна із визначених форм була підпорядкована загальній концепції концертного виступу з метою демонстрації виконавських можливостей його учасників. При цьому, ми дотримувались наступних позицій про те, що концертний виступ – є певним комунікативним етапом педагогічно-спроектованої творчої взаємодії між виконавцями і слухачами та підпорядкований меті набуття підлітками досвіду самореалізації у процесі художнього спілкування з акцентуацією на продуктивність вияву функцій музичного мислення.

Слід зазначити, що діалог між виконавцем і слухачами, який розгортається у ході концертного виступу, неодмінно переростає в діалог учня-підлітка з самим собою, результатом якого є його самовизначення в даній концертній ситуації , що відбулась. Саме концертний виступ демонструє творчу інтерпретацію репертуару, представленого на публіку, де учень-підліток усвідомлює художню образність твору як своє особистісне, піднімаючи власне «Я» до універсального загального буття. Це природно, адже відбувається формування і становлення внутрішніх регуляторів, пов'язаних з мисленнєвими процесами, де важливим є творчий пошук у художньо-виконавській діяльності, через яку кожен підліток здійснює в собі самому перетворення, що необхідні для самовизначення і самореалізації, тобто це духовно-інтелектуальна діяльність по самостворенню, самовизначенню через мистецтво музики.

У ході дослідження ми вважали, що результатом набуття досвіду рефлексії у підлітків над самим творчим процесом стає більш удосконалена ціннісно-орієнтаційна позиція кожного учня стосовно усвідомлення та ретрансляції мистецтва музики, що у свою чергу має актуалізуючий вплив на розвиток їх потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні.

Дослідник О. Рудницька зазначає, що ціннісні орієнтації та естетичні оцінки залежать від готовності суб'єкта до самокорекції і самооцінки себе і свого місця у соціокультурній ситуації художнього спілкування [230, с.114].

Колективний аналіз проведення концертних виступів здійснювався систематично із залученням всіх бажаючих, які були присутні на концертному заході (керівники гуртків, батьки, однолітки та інші).

Це надавало можливість критично оцінювати ступінь художньої інтерпретації кожного музичного твору в цілісній концертній програмі, зорієнтовуючись на такі показники, як: розкриття образної сутності музичного твору згідно «еталонної» інтерпретаційної моделі; ступінь адекватності самооцінки власної (і колективної) інтерпретації творів; ступінь рефлексивного осмислення власного творчого потенціалу.

Творчий характер колективної оцінки концертного виступу надавав можливість підліткам набувати досвіду пізнання власних інтелектуальних здобутків, пов'язаних із самореалізацією у полі аспектній художньо-творчій діяльності.

Реалізація методики формування музичного мислення підлітків в позашкільних навчальних закладах визначена ефективною.

Методика експериментального дослідження включала значний пласт навчального матеріалу з орієнтацією на мистецтво музики та використання комплексу активних методів пізнання та усвідомлення цього виду мистецтва. Було застосовано різні форми та методи педагогічного впливу на формування музичного мислення як динамічної інтегративної властивості особистості, що включає пізнавальну, емотивну, аксіологічну, комунікативну, рефлексивну, перетворювальну його функції в реалізації поліаспектної художньо-творчої діяльності.

2.4. Ефективність методики формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах

Результати дослідно-експериментальної роботи з формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах було статистично опрацьовано, що дало змогу підтвердити ефективність запровадженої методики. Зміна характеристик функцій музичного мислення (пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної, перетворювальної) були вивчені й узагальнені за допомогою порівняльно-описових, аналітико-систетичних методів, здобутих якісних і кількісних даних, статистичної обробки експериментального матеріалу.

Методика порівняльного аналізу в дослідно-експериментальній роботі впроваджувалась у двох експериментальних (ЕГ 1, N =28 осіб; ЕК 2, N =29 осіб) та двох контрольних (КГ 1 N =30 осіб; КГ 2, N =28 осіб) групах із залученням 115 учнів.

Слід зазначити, що формуючий експеримент було проведено в стабільних умовах і у визначений термін відповідно до загальних вимог позаурочної (гурткової) роботи і діючих нормативних документів в галузі позашкільної освіти, але за експериментальною програмою саме у позаурочний час. У контрольних групах навчальний процес проходив традиційним шляхом в позашкільних навчальних закладах, а також у позаурочній роботі спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови №246 Дніпровського району м. Києва.

В дослідно-експериментальній роботі було проведено три педагогічні зрізи: перший (1) - діагностичний; другий (2) – проміжний; третій (3) – підсумковий. Графічні позначення 1, 2, 3 означають час проведення кожного з цих педагогічних зрізів. На діагностичному етапі дослідження (кінець 2004 – 2005 н.р.) учні виконували експериментальні завдання, що надавало уявлення про рівень сформованості їх музичного мислення.

Блок завдань.

Завдання 1. Розкрити основну ідею музичного твору (на прикладі твору «Боже, Україну збережи!» муз. і сл. Т. Петриненка).

Завдання 2. Визначити основні засоби художньої виразності, що розкривають зміст твору (на прикладі твору «Боже, Україну збережи!» муз. і сл. Т. Петриненка).

Завдання 3. Назвіть структурні елементи, що складають загальний музичний текст (на прикладі української народної пісні «Із-за гори ясне сонце»).

Завдання 4. Визначити протиріччя між виразністю мелодійного малюнку і текстом (на прикладі твору «Літні канікули» муз. Т. Ярошенко сл. Д. Вербиленко).

Завдання 5. Дати порівняльний аналіз творів ліричного, драматичного і жартівливого характеру.

Завдання 6. Висловити своє ставлення до творів мистецтва, що мали вплив на особистісний настрій або події.

Завдання 7. Визначити, на якому заході можна виконати цей твір.

Для всіх учнів експериментальних і контрольних груп були створені однакові умови для самостійного виконання завдань, добору необхідного музично-ілюстративного матеріалу, історико-теоретичних джерел (музична література, методичні матеріали), за допомогою яких вони мали виявити сформованість знань, практичні уміння і навички, проектувати інтелектуальні шляхи вирішення завдань, концентрувати зусилля на їх виконанні в межах певного терміну й виявити особистісні здібності до самооцінки.

Слід зазначити, що весь музичний матеріал, запропонований експериментатором для проведення поетапних педагогічних зрізів, за рівнем складності був рівнозначним. На діагностичному зрізі були використані музичні твори або фрагменти, різні за жанровими, стильовими, структурними ознаками, музично-образним змістом.

Спираючись на критерії сформованості функцій музичного мислення підлітків, було визначено їх рівневі значення. Аналіз здобутих експериментальних даних на першому педагогічному зрізі дозволив дійти таких висновків: перш за все, учні експериментальних і контрольних груп виявили недостатність музично-теоретичних знань, їм пританаманне фрагментарне розкриття музичної образності твору, майже відсутній власний підхід до осмислення об'єктивного змісту, художніх засобів, стильових та формоутворюючих ознак музичного твору, що є свідченням обмеженості музичного мислення в аспекті реалізації його пізнавальної функції.

Є підстави констатувати, що під час виконання завдань в учнів спостерігалась неусвідомлена спонтанна емоційна реакція на музичний твір та неспроможність осмисленого «занурення» в його художньо-образну структуру, що засвідчує обмеженість музичного мислення а аспекті реалізації його емотивної функції.

Дослідженням зафіксовано недостатній рівень розвиненості загальноестетичної обізнаності учнів, що нівелює усвідомлення цінностей мистецтва музики, а також спостерігається несформованість потреби щодо пошуку шляхів споживання духовних цінностей як до музичного мистецтва взагалі та і до конкретних музичних творів, що підтверджує недорозвиненість аксіологічної функції музичного мислення.

Дослідженням не було виявлено стійкого інтересу учнів до взаємодії з мистецтвом музики, тому існуючі контакти мають спонтанний ситуативний характер, що обумовлено неусвідомленими комунікативними орієнтирами, учні також не проявляють здатність осмислювати процес художньої комунікації з одночасною нівеляцією комунікативної функції музичного мислення. Є підстави констатувати, що підлітки не повною мірою виявляли зорієнтованість на розвиток власної рефлексивної свідомості, у них відзначалася фрагментарність сформованих знань про способи і прийоми рефлексії, самопізнання та саморозвитку, а також вмінь правильно рефлексувати про себе.

Слід зазначити, що під час виконання завдань, учні не повною мірою виявляють спроможність щодо перетворення неусвідомлених дій на усвідомлені, особливо в ситуаціях проблемно-пошукового характеру. Діагностичний зріз дозволив охарактеризувати сформованість музичного мислення підлітків з уявленням про їх реальну музичну підготовку. Стосовно конкретизації знань у галузі музичного мистецтва, то тут учні продемонстрували певну обізнаність у межах дисципліни «Музика». Поряд з цим,

ґрунтовних знань у галузі музичного мистецтва вони не виявили, зокрема з основ теорії музики, формоутворення, стильових ознак. Аналіз здобутих даних діагностичного педагогічного зрізу дозволив констатувати, що серед значної кількості обстежених не виявлено достатньої сформованості ні однієї із функцій музичного мислення.

На проміжному педагогічному зрізі, що здійснювався у експериментальних та контрольних групах (кінець 2005 – 2007 н.р.), були впроваджені начально-диференційовані завдання, зміст і характер виконання яких дозволив активізувати розвиток музичного мислення в аспекті динамічного розгортання всіх функцій, а особливо аксіологічної, рефлексивної, перетворювальної функцій у взаємодії з мистецтвом музики, спрямовував на розширення загальної мистецької обізнаності та поглиблення досвіду художньо-творчої діяльності у поліаспектній художньо-творчій діяльності. При цьому особлива увага була зосереджена на забезпеченні певного психологічного комфорту та довірливої атмосфери на рівні міжособистісної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.

Для діагностики сформованості музичного мислення підлітків нами було застосовано спеціально розроблену серію завдань на етапі здійснення проміжного педагогічного зрізу.

Завдання 1. Розкрити сутність термінологічних позначень у музичному творі. (на прикладі музичних творів: М. Скорик «Народний танок», П. Козицький «А вже красне сонечко», І. Беркович «Казка»).

Завдання 2. Визначити на слух: а) інтервали та проінтонувати їх; б) ритмічний малюнок та відтворити його; в) лад (мажор/мінор) на прикладі конкретного музичного твору (за вибором експериментатора).

Завдання 3. Прочитати з аркуша нотний текст твору: візуально та проілюструвати на музичному інструменті, що опановується (на прикладі творів: української народної пісні «Ой, там за гаєм, гаєм» (баян), Д. Кабалевський «Сумна розповідь» (фортепіано), українська народна пісня в обробці С. Людкевича «Прилітай, прилітай» (домра), Ф. Коруллі «Танок» (гітара), українська народна пісня «Наша Мариночка-Купалочка» (спів)).

Завдання 4. Визначити жанр твору та здійснити стислий музично-теоретичний аналіз (на прикладі творів: українська народна пісня «Взяв би я бандуру», український народний танець в обробці А. Бобиря «Горлиця», М. Адамцевич «Запорізький марш»).

Завдання 5. Визначити засоби музичної виразності твору, а саме: характер твору, розвиток мелодійного малюнку, особливості темпо-метро-ритму, ладотональної організації,

гармонії, тембрального колориту, динамічне розгортання, регістровий діапазон у вокально-хоровому творі (репертуар: В. Кирейко «Музичний момент» (баян), українська народна пісня «Ой джигуне, джигуне» (гітара), В. Ребіков «Аннушка» (домра), К. Мисков «На галявині» (бандура), Л. Сніткo-Сорочинська «Гопак» (ф-но), українська народна пісня «Пасеться коник» (вокал), Я. Степовий «Зоре моя вечірняя» (вокал), Е. Гріг «Захід сонця» (інстр.); вокально-хорові твори І. Шамо «Три поради», Д. Кабалевський «Добрий ранок», В. Шаповаленко «Любіть народну пісню», Л. Дичко «Кружляла ластівка», українська народна пісня в обр. А. Коломійця «Ой літає соколонько», Ф. Колеса «Пан отаман» (вокал)).

Завдання 6. Визначити форму музичного твору та виявити художній сенс формоутворення (репертуар: О. Попадюк «Польша» (баян), І. Кригер «Менует» (гітара), А. Айвазян «Пісня» (домра), Ф. Шуберт «Музичний момент» (баян), І. Селені «Бовтун» (домра), українська народна пісня «Дощик» (бандура), А. Філіпенко «Про жаб та комара» (баян), О. Білаш «Білочка» (вокал), українська народна пісня в обробці К. Домінчена «Марина», Й. Бах «Пастораль», В. Косенко «Дощик» (ф-но), Л. Бетховен «Сонатіна Соль-мажор» част. І (ф-но), Ж. Рамо «Гавот з варіаціями» (ф-но)).

Завдання 7. Визначити та обґрунтувати естетичну значущість музичного твору запропонованих музичних творів (за вибором експериментатора).

Завдання 8. Провести художню аналогію запропонованих музичних творів (за вибором експериментатора).

Завдання 9. Здійснити підбір на слух запропонованої мелодії.

Завдання 10. Закінчити запропоновану музичну мелодію.

Завдання 11. Здійснити транспонування запропонованої музичної мелодії в діапазоні одного тону (вверх або вниз).

Завдання 12. Здійснити підбір на слух акомпанемент до запропонованої мелодії, застосовуючи прості гармонічні функції (T-S-D-T).

Завдання 13. Здійснити імпровізацію на задану тему (мелодії або мотиву) голосом або на інструменті.

Завдання 14. Розкрити основні біографічні відомості та музичні доробки композиторів (за визначенням експериментатора), посилаючись на репертуар, який опрацьований вихованцем у гуртку за конкретним напрямом.

Аналіз результатів проміжного педагогічного зрізу дозволив констатувати, що в експериментальних групах зафіксовано трансформаційні зміни в якісному і кількісному складі учнів експериментальних груп, стосовно сформованості їх музичного мислення. Суттєвими ознаками розвитку музичного мислення є: готовність учнів до пошуку шляхів і засобів у вирішенні проблемних питань, подання ідей, передбачення нестандартних шляхів у пошуку вирішення завдань; розширення асоціативного діапазону й наявність більшої кількості адекватних відповідей, що відповідали параметрам оригінальності; вияв мобільності до переорієнтації у знайомому матеріалі, використовуючи окремі його елементи в новому ракурсі вирішення завдання; актуалізуючого розвитку інтелектуальних можливостей на базі простих, знайомих вихідних даних.

Результати проміжного педагогічного зрізу показали позитивні результати спільної гурткової діяльності учасників експериментальних груп, оскільки учні-підлітки прагнули виконувати завдання на рівні співпраці й співтворчості, особливо це стосувалося комунікативної функції музичного мислення. Разом з тим, було виявлено ряд першкод, найхарактернішими серед яких є слабкість емоційної регуляції своїх дій: від пожвавленої активності до пасивного вираження особистого «Я» у різних формах комунікативної взаємодії; недостатня сформованість здатності щодо продукування ідей.

Результати дослідження засвідчили динамічне індивідуально-творче зростання учнів взагалі, й музичного мислення, зокрема, в експериментальних груп порівняно із контрольними.

Підсумковий педагогічний зріз (кінець 2007 – 2009 н.р.) засвідчив, що учні експериментальних груп порівняно із контрольними, виявляли активно-творчий підхід як до сприймання, усвідомлення так і ретрансляції цінностей мистецтва музики, в них зафіксовано об'єктивно-оцінне ставлення до продуктів конкретної музичної діяльності, а також спроможність осмислювати процес комунікації у взаємодії з мистецтвом музики на рівні спостереження коригування та реалізації. Слід зазначити, що під впливом експериментального навчання й виховання учні проявили самокритичність стосовно своїх ідей, суджень, умовиводів, а також самооцінки особистісного інтелектуального потенціалу в розробці стратегіальних позицій у взаємодії з мистецтвом музики, а також здатність до вибору і вирішення завдань з ефективним перенесенням набутих знань у нові умови.

Слід зазначити, що визначення результативності позитивної сформованості стосовно розвитку музичного мислення підлітків у ході проведення останнього – підсумкового педагогічного зрізу було здійснено шляхом аналізу виконання підлітками системи навчально-диференційованих завдань, так із застосуванням додаткової серії проблемних завдань, зорієнтованих на самостійний творчий пошук в сфері музично-творчої діяльності.

Наводимо зміст серії діагностичних завдань, застосованих на етапі проведення підсумкового педагогічного зрізу:

Завдання 1. Визначити загальні поняття вокально-хорового жанру: пісня, народна пісня, романс, арія, кантата, хор.

Завдання 2. Визначити загальні поняття інструментального жанру: п'єса, соната, варіації, рондо, концерт, симфонія.

Завдання 3. Визначити загальні поняття музично-театральних жанрів: опера, оперета, балет, мюзикл.

Завдання 4. Здійснити порівняльний аналіз музичних творів у напрямах: загальні характеристики жанру, форми, засобів художньої виразності, особливостей інтерпретації.

Завдання 5. Визначити художньо-естетичну значущість музичних творів, запропонованих для порівняльного аналізу.

Завдання 6. Виконати блок творчих завдань-вправ:

а) здійснити імпровізацію мелодії на визначений темпо-метро-ритм;

б) здійснити імпровізацію мелодії на віршований текст;

в) здійснити імпровізацію на автентичний зворот «питання-відповідь»;

г) здійснити імпровізацію на заданому гармонійному звороті «імпровізація-варіація».

Завдання 7. Виконати у формі співу або гри на інструменті одноголосної імпровізації послідовності кварто-квінтових секвенцій в тональності першого ступеня спорідненості; різних метроритмічних структурах або тембральних окрасах.

Завдання 8. Скласти програму виступу колективу з урахуванням конкретної тематики заходу.

У ході експерименту проводились індивідуальні бесіди по різним питанням музичного мистецтва, основних напрямах його розвитку в теоретичних та історичних аспектах. Підлітки експериментальних і контрольних груп були забезпечені спеціальною музичною

літературою, прикладами та роздатковим матеріалом позитивно схваленим експертами та рекомендований для проведення педагогічних зрізів.

Наводимо перелік експериментального музичного матеріалу для проведення діагностичних завдань на етапі підсумкового зрізу: фрагменти з опер: М. Глінки «Іван Сусанін», С. Гулака-Артемовського «Запорожець за дунаєм», М. Лисенка «Тарас Бульба», І.Кальмен «Принцеса цирку»; симфонії П. Чайковського, Ф. Шуберта, В. Моцарта, М.Глінки «Сумнів», Ф. Шуберта «Незакінчена симфонія»; фрагмент із балету С.Прокофьєва «Ромео і Джульєта»; кантата до дев'ятой симфонії муз. Л. Бетховена, сл.Ф.Шиллєра «Ода радості», П. Ніщинського «Закувала та сива зозуля»; В. Косенка «24 п'єси для дітей»; І. Берковича «Варіації на тему»; обробки народних пісень М. Леонтовича: «Щедрик», «Дударик», «Мак», «Піють півні», «Ой, над річкою бережком», «Ой, летіла зозуленька», «Ой на горі та й женці жнуть»; Д. Фільца «Червона калина, чого в лузі гнешся?»; колядки та щедрівки: «Коляд-коляда», «Пане господарю», «Ой у саду, саду», «Ой за горою не дзвін дзвонить», «В полі, полі плужок ходить», «А я в лузі, в лузі, а в калиновім»; календарно-обрядові пісні: «Благослови, Тройце!», «Вийшли в поле косарі», «Ой ти, весно, ой ти, красна»; фрагменти з мюзіклу Д. Гершвіна «Поргі і Бесс».

Результати дослідно-експериментальної роботи підтверджені здійсненою нами статистичною обробкою здобутих даних з урахуванням поетапного проведення педагогічних зрізів. Статистичний аналіз і розрахунок статистичних параметрів було здійснено в середовищі програмних засобів Excel, зокрема з використанням пакету «Аналіз даних» і вбудованих статистичних функцій Excel. Для виявлення тенденцій і наочного подання закономірностей розвитку музичного мислення за виділеними функціями на всіх етапах дослідження було використано можливості Excel із створенням діаграм, графіків та їхніх модифікацій. Кількісні показники за бальними оцінками дозволяли визначити рівень сформованості функцій музичного мислення (за шкалою низький, середній, достатній, високий). Вихідними даними для статистичної обробки стали результати педагогічних зрізів. Їх було здійснено з метою фіксації розвитку окремих функцій музичного мислення в поетапному процесі впровадження методики.

Для порівняння розвитку функцій музичного мислення в групах, де застосовувалась запропонована методика, з контрольними групами, в яких методика не впроваджувалась,

було розроблено єдині форми контролю сформованості функцій музичного мислення підлітків вцілому з конкретизацією його функціональних складових.

Результати педагогічних зрізів стосовно сформованості функцій музичного мислення підлітків у контрольних та експериментальних групах фіксувалися за дванадцятибальною оцінною шкалою. Вихідні дані динаміки рівневого розвитку пізнавальної функції музичного мислення підлітків для експериментальних і контрольних груп підлітків ілюструє діаграма на рис. 2.4.1.

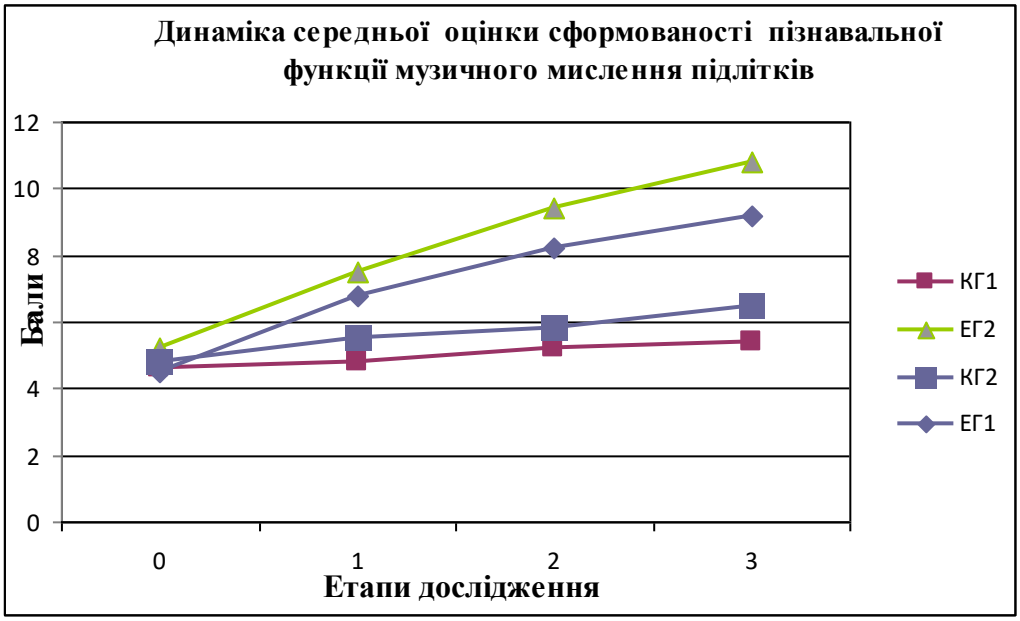


Рис.2.4.1. Динаміка середньої оцінки сформованості пізнавальної функції музичного мислення підлітків (в балах)

Відзначимо, що збільшення середньої бальної оцінки сформованості пізнавальної функції музичного мислення підлітків в експериментальних групах відбувалось інтенсивніше між діагностичним і підсумковим педагогічними зрізами, що засвідчило ефективність впровадженої методики. В учнів першої та другої експериментальних груп порівняно із контрольними, зафіксовано підвищений рівень стосовно осягнення художньої образності мистецтва музики, усвідомлення смислової предметності в художніх засобів музичних творів, якісної визначенності формоутворюючих параметрів музики (музичного твору), розуміння і тлумачення жанрово-стилістичних ознак музики, адекватності інтерпретації художньо-образного змісту музичного твору (теоретичний та виконавський рівень) його концептуальної основи. При порівнянні динаміки середніх бальних оцінок в експериментальних і контрольних групах як для першої, так і для другої пари груп показове

більш швидке зростання середньої оцінки рівня розвитку емотивної функції музичного мислення. Динаміка сформованості середньоарифметичної бальної оцінки емотивної функції музичного мислення учнівських груп підлітків відображена у діаграмі на рис. 2.4.2.

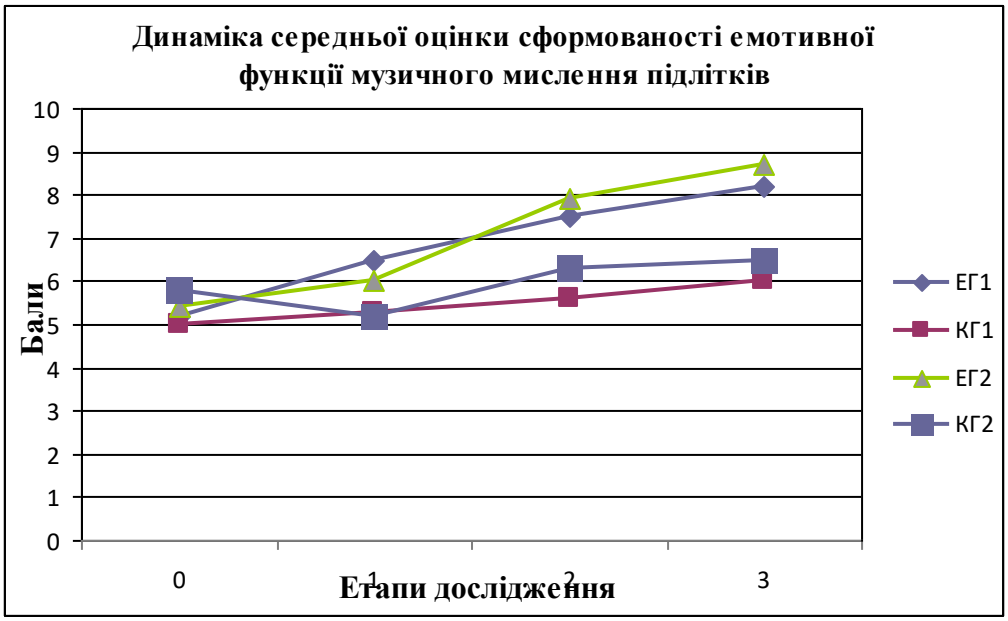


Рис. 2.4.2. Динаміка середньої оцінки сформованості емотивної функції музичного мислення підлітків (в балах)

На рис. 2.4.2 спостерігаються позитивні зрушення середньої оцінки сформованості емотивної функції музичного мислення в першій і другій експериментальних групах, особливо в період між першим діагностичним та підсумковим педагогічними зрізами. В учнів першої та другої експериментальних груп спостерігались якісні зрушення стосовно емпатійного проникнення у художній світ автора твору, осмисленості емоційної виразності художніх засобів твору; емоційно-творчої інтерпретації художньої образності твору, на відміну від учнів першої та другої контрольних груп, в яких було зафіксовано недостатній рівень емоційного співпереживання музики та осмислення емоційно-естетичного контексту твору. Динаміка сформованості середньоарифметичної бальної оцінки аксіологічної функції музичного мислення учнівських груп підлітків відображена у діаграмі на рис. 2.4.3. Слід зазначити, що учні ЕГ І та ЕК ІІ виявили достатній рівень інформованості в галузі художніх цінностей (знання про жанри і види мистецтва), а також розуміння музичного явища як унікальної художньої цінності через усвідомлення естетичної значущості музичного твору. Було зафіксовано, що рівень їх ціннісно-орієнтаційних диспозицій у процесі усвідомлення художньо-образної концепції музичного твору був значно вищим, ніж в учнів КГ І та КГ ІІ, у яких було констатовано недостатній рівень адекватності та аргументованості власних

оцінних суджень, вони виявили недостатню спроможність в усвідомленні широкого пласта мистецтва музики та трансформації його здобутків у суб'єктні смисли та самодетермінанти особистого життя.

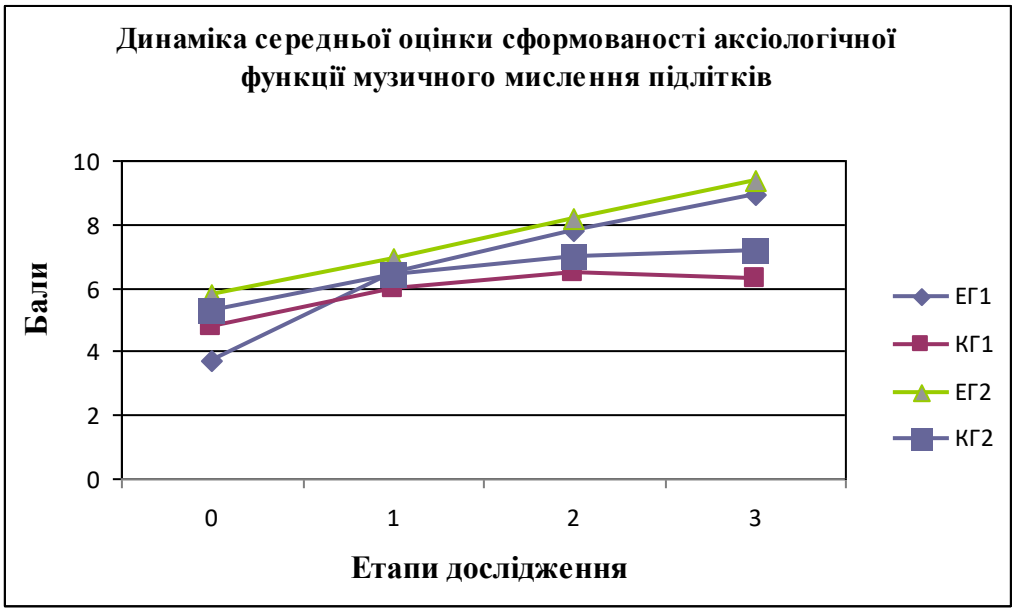


Рис. 2.4.3. Динаміка середньої оцінки сформованості аксіологічної функції музичного мислення підлітків (в балах)

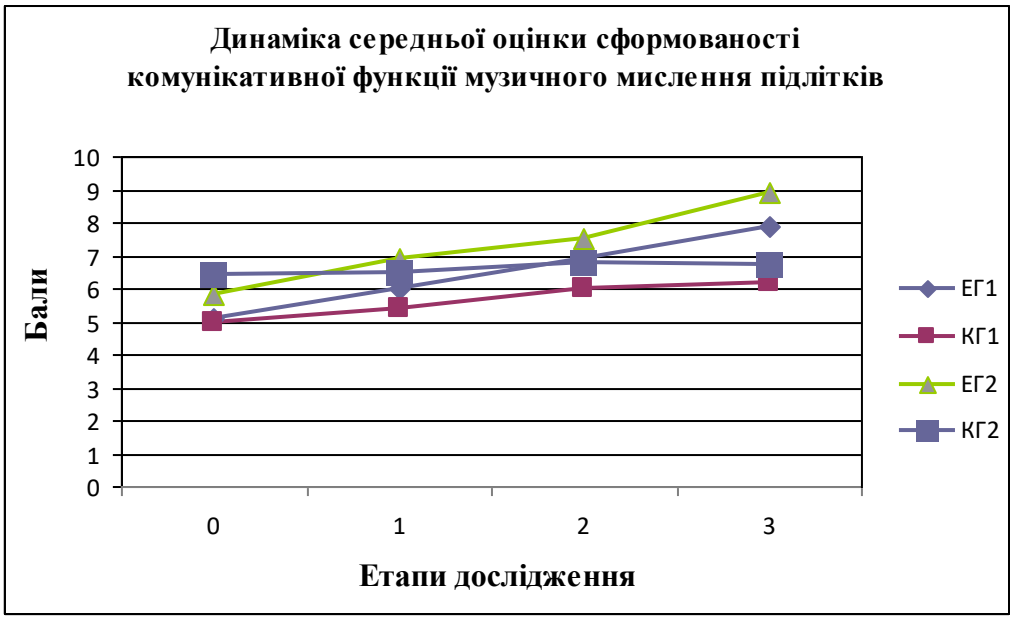


Рис. 2.4.4. Динаміка середньої оцінки сформованості комунікативної функції музичного мислення підлітків (в балах)

У ході експерименту були визначені позитивні зрушення середньої оцінки сформованості комунікативної функції музичного мислення в першій і другій експериментальних групах, особливо в період між першим діагностичним та підсумковим педагогічними зрізами, що відображено на рис. 2.4.4.

В учнів першої та другої експериментальних груп спостерігались якісні зрушення, особливо в процесі опанування музичних творів під час розв'язання проблемних завдань. У ході виконання додаткових діагностичних завдань підлітки все більш детально «заглиблювалися» у процес розуміння та корекції своїх дій з тим, щоб досягнути позитивних результатів в реалізації особистісного «комунікативного контуру» у колективній співтворчості. Слід зазначити, що в учнів КГ І та КГ ІІ, на відміну від ЕГ І та ЕГ ІІ спостерігається недостатнє осмислення процесу мистецької комунікації на рівні спостереження, розуміння, корекції.

У ході дослідно-експериментальної роботи зафіксовано позитивну динаміку середньої оцінки сформованості рефлексивної функції музичного мислення підлітків, що відображено на рис. 2.4.5.

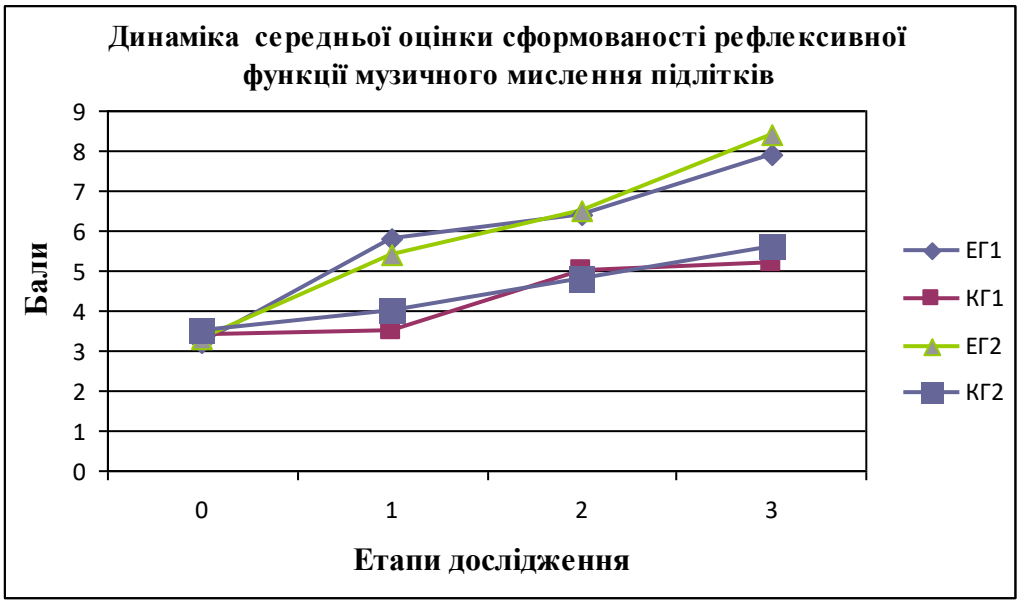


Рис. 2.4.5. Динаміка середньої оцінки сформованості рефлексивної функції музичного мислення підлітків (в балах)

Стосовно прояву сформованості рефлексивної функції музичного мислення підлітків можна констатувати, що вона показала активний прояв підлітків під час їх участі у різних видах художньо-творчої діяльності, що сприяло підвищенню рівня самооцінки особистісних творчих можливостей і власної художньо-творчої діяльності. В учнів ЕГ І та ЕГ ІІ під час виконання проблемних завдань було виявлено самокритичність стосовно своїх ідей, суджень, умовиводів, пов'язаних з опануванням мистецтва музики, а також достатній рівень саморегуляції власної художньо-творчої діяльності.

Динаміку середньої оцінки сформованості перетворювальної функції музичного мислення підлітків відображено на рис. 2.4.6. Використання різних за типологію творчих завдань, серії додаткових діагностичних завдань, участь підлітків у різних видах і формах художньо-творчої діяльності з акцентом на їх музичний розвиток забезпечило активний розвиток перетворювальної функції музичного мислення підлітків. Під час виконання творчих завдань підлітки демонстрували усвідомленість проникнення у зміст художньої образності твору та його художньої інтерпретації на засадах абстрагованого «бачення» взірцевого еталону. Вони виявляли спроможність проектування засобів діяльності на досягнення перетворювальної мети. Під час проведення різних заходів в учнів ЕК І та ЕКІІ спостерігалась перетворення інтуїтивних дій на усвідомлені, пов'язані з музичною діяльністю, їх дії були спрямовані на пошук та використання способів і прийомів інтерпретації особистого образу-концепту твору.

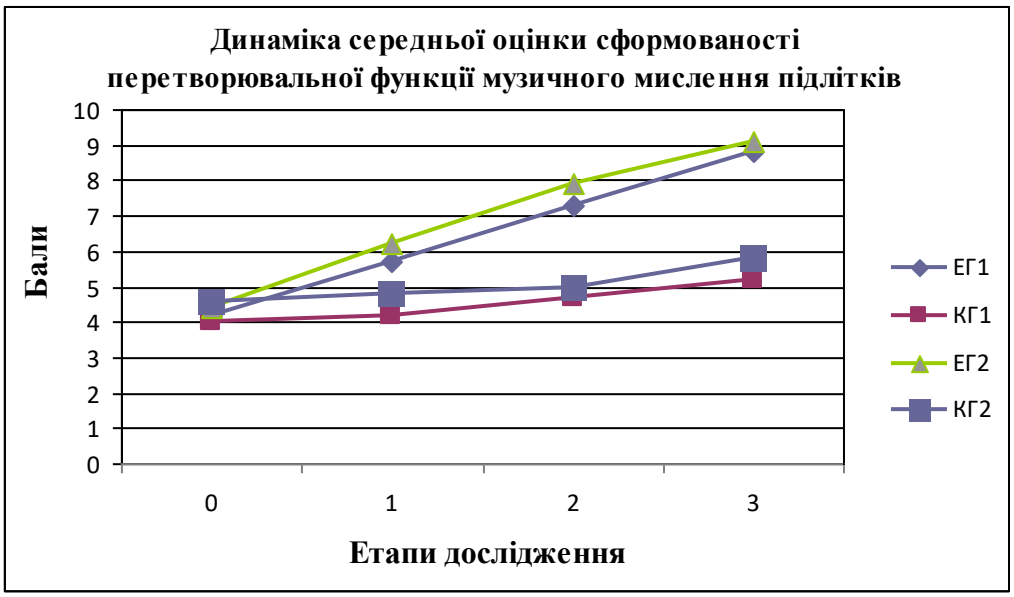


Рис.2.4.6. Динаміка середньої оцінки сформованості перетворювальної функції музичного мислення підлітків (в балах)

На підставі аналізу середніх балів оцінок по групах за різними функціями музичного мислення, можна зробити висновок, що позивного розвитку набули всі функції музичного мислення підлітків. Та все ж слід зазначити, що більш інтенсивної динаміки розвитку впродовж педагогічного експерименту у підлітків першої та другої експериментальних груп набули пізнавальна та перетворювальна функції (рис. 2.4.1. та рис. 2.4.6. відповідно).

Найменша різниця у бальних оцінках в учнів експериментальних та контрольних

груп спостерігається за аксіологічною та комунікативною функціями (рис. 2.4.3 та рис. 2.4.4. відповідно).

Порівняльний аналіз рівнів сформованості функцій музичного мислення підлітків відображені у табл. 2.4.1.

Таблиця 2.4.1.

Порівняння рівнів сформованості функцій музичного мислення підлітків

Зріз	Група	Динаміка розвитку функцій музичного мислення учнів (за дванадцяти бальною шкалою)					
		Пізнавальна	Емотивна	Аксіологічна	Комунікативна	Рефлексивна	Перетворювальна
Діагностичний	ЕГ І	4,5	5,2	3,7	5,1	3,2	4,2
	КГ І	4,6	5	4,8	5	3,4	4
	ЕГ ІІ	5,2	5,4	5,8	5,8	3,3	4,4
	КГ ІІ	4,8	5,8	5,3	6,4	3,5	4,6
Проміжний	ЕГ І	5,2	7,5	7,8	6,9	6,4	7,3
	КГ І	7,5	5,6	6,5	6	5	4,7
	ЕГ ІІ	9,4	7,9	8,2	7,5	6,5	7,9
	КГ ІІ	10,8	6,3	7	6,8	4,8	5
Підсумковий	ЕГ І	4,8	8,2	8,9	7,9	7,9	8,8
	КГ І	5,5	6	6,3	6,2	5,2	5,2
	ЕГ ІІ	5,8	8,7	9,4	8,9	8,4	9,1
	КГ ІІ	6,5	6,5	7,2	6,7	5,6	5,8

За допомогою програмного пакету Excel «Аналіз даних», зокрема інструменту «Описова статистика», було визначено статистичні параметри рядів оцінок, які наведено в табл.1, додатку В.

Описова статистика використовується для оцінки інформації про мінливість даних. Підсумок описової статистики, що його використовували в дослідженні, включав: середню оцінку в групі; довірчий інтервал середньої оцінки з рівнем надійності 0,95; медіану; моду; стандартне відхилення; дисперсію вибірки; інтервал оцінок у групі.

Середня арифметична бальна оцінка в групі обчислювалась за формулою $\overline{x} = \frac{\sum_{i=1}^{n} x_i}{n}$,

де x_i - оцінка i -го підлітка, n – кількість підлітків у групі.

Довірчий інтервал для середніх значень бальних оцінок в групі визначався з довірчою ймовірністю $\gamma = 0,95$, тобто значення середньої бальної оцінки з ймовірністю 0,95

знаходиться в інтервалі $\bar{x} \pm 1{,}96\left(\frac{\sigma}{\sqrt{n}}\right)$, де $\bar{x}$ - середня оцінка в групі; σ – стандартне відхилення, n – кількість підлітків у групі.

Обчислювались також структурні середні: медіана і мода.

Стандартне відхилення – це показник розсіювання індивідуальних значень (бальних оцінок), відносно середньої бальної оцінки в групі. Стандартне відхилення визначають за формулою $S = \sqrt{\frac{n\sum_{i=1}^{n} x_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{n} x_i\right)^2}{n(n-1)}}$, тобто корінь квадратний із виправленої дисперсії вибірки.

Виправлену дисперсію (середнє значення квадратів відхилень від середнього арифметичного ми визначали за формулою $D = \frac{n\sum_{i=1}^{n} x_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{n} x_i\right)^2}{n(n-1)}$.

Статистична обробка отриманих вихідних даних дала змогу виявити певні тенденції і закономірності щодо розвитку функцій музичного мислення.

Після першого зрізу рівень розвитку музичного мислення приблизно однаковий у підлітків всіх дослідних груп: кількість підлітків з низьким рівнем коливається в межах 7%, виключення складає ЕГ1, де кількість учнів з низьким рівнем розвитку – 35,5%); кількість підлітків з середнім рівнем – 60,5 %, тобто переважна більшість кожної групи; кількість підлітків з достатнім рівнем коливається в межах – 14%; а кількість підлітків з високим рівнем розвитку музичного мислення в цілому по групах не досягала 1%, що відображено в діаграмах на рис.2.4.5.; 2.4.6; 2.4.7; 2.4.8.



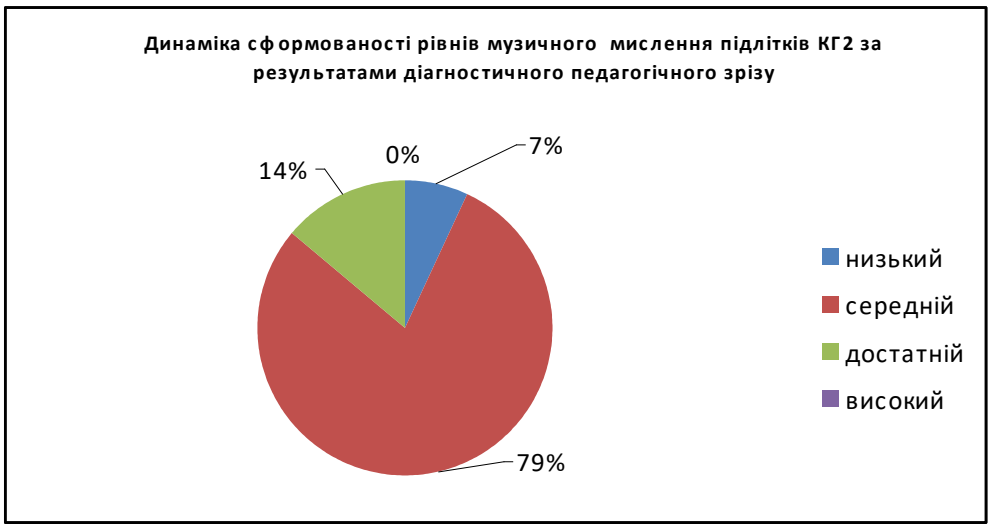
Рис. 2.4.5. Динаміка сформованості рівнів музичного мислення підлітків ЕГ 1 за результатами діагностичного педагогічного зрізу (%)



Рис. 2.4.6. Динаміка сформованості рівнів музичного мислення підлітків КГ 1 за результатами діагностичного педагогічного зрізу (%)



Рис. 2.4.7. Динаміка сформованості рівнів музичного мислення підлітків ЕГ 2 за результатами діагностичного педагогічного зрізу (%)



.

Рис. 2.4.8. Динаміка сформованості рівнів музичного мислення підлітків КГ 2 за результатами діагностичного педагогічного зрізу (%)

Після підсумкового педагогічного зрізу (після завершення методично-експериментальної роботи) в експериментальних групах 36% підлітків досягли високого рівня сформованості музичного мислення, тоді як в контрольних групах високий показник складав 2%. Крім того, в контрольних групах після завершення експерименту залишалися підлітки з низьким рівнем знань, частка яких складала до 3%, тоді як в експериментальних групах після завершального етапу апробації методики не залишилося учнів з низьким

рівнем розвитку музичного мислення і частка учнів з середнім рівнем коливалась в межах 18% , що відображено в діаграмах на рис. 2.4.9; 2.4.10; 2.4.11; 2.4.12.



Рис. 2.4.9. Динаміка сформованості рівнів музичного мислення підлітків ЕГ 1 за результатами підсумкового педагогічного зрізу (%)



Рис. 2.4.10. Динаміка сформованості рівнів музичного мислення підлітків КГ 1 за результатами підсумкового педагогічного зрізу (%)



Рис. 2.4.11. Динаміка сформованості рівнів музичного мислення підлітків ЕГ 2 за результатами підсумкового педагогічного зрізу (%)



Рис. 2.4.12. Динаміка сформованості рівнів музичного мислення підлітків КГ 2 за результатами підсумкового педагогічного зрізу (%)

Для доведення того, що отримані дані в експериментальних і контрольних групах підсумкового і діагностичного зрізів істотно відрізняються завдяки впливу педагогічної методики, застосованої в експериментальній групі, і належать до різних сукупностей, було сформульовано по дві гіпотези H_0, і H_1 для кожної із функції музичного мислення.

Згідно гіпотези H_0 середні бали в експериментальних і контрольних групах по конкретній функції музич2.ного мислення, попри індивідуальні відхилення, однакові. Протилежне твердження становить альтернативна гіпотеза H_1. Вважалося, що ймовірність помилкового відкидання гіпотези H_o (рівень значущості) $\alpha = 0,05$. Таким чином в даному

дослідженні перевірялися шість аналогічних гіпотез відповідно по кожній функції музичного мислення. Статистична перевірка відповідних гіпотез за допомогою Т –тесту Стьюдента дозволила відкинути гіпотезу H_0 і прийняти гіпотезу H_1, з ризиком помилитися не більше ніж 5%. Враховуючи вищезгадане, можна зробити висновок, що рівень розвитку музичного мислення в експериментальних та контрольних групах суттєво різниться.

За допомогою коефіцієнта кореляції був оцінений зв'язок між оцінками в експериментальних та контрольних групах (порівнювалися відповідно ЕГ1 та КГ1; ЕГ2 та КГ2). Після діагностичного зрізу знань відповідні коефіцієнти спостерігалися достатньо високими і коливалися в інтервалі 0,6 -0,93, що свідчить про високу ступінь взаємозв'язку між результатами в усіх групах і пояснюється приблизно однаковим рівнем розвитку музичного мислення у всіх підлітків на початку впровадження методики, запропонованої у даному дисертаційному дослідженні. Після підсумкового зрізу знань, згідно коефіцієнтів кореляції, результати зрізів у експериментальних групах не корелюють, отже не пов'язані, з результатами у контрольних групах. Таким чином кореляційний аналіз підтвердив, що запропонована методика дозволила вивести підлітків в експериментальних групах на якісно новий рівень розвитку музичного мислення, що відображено на Рис. 2.4.13.

На основі середніх показників за бальними оцінками у підлітків двох експериментальних та двох контрольних груп був визначений загальний рівень розвитку музичного мислення.

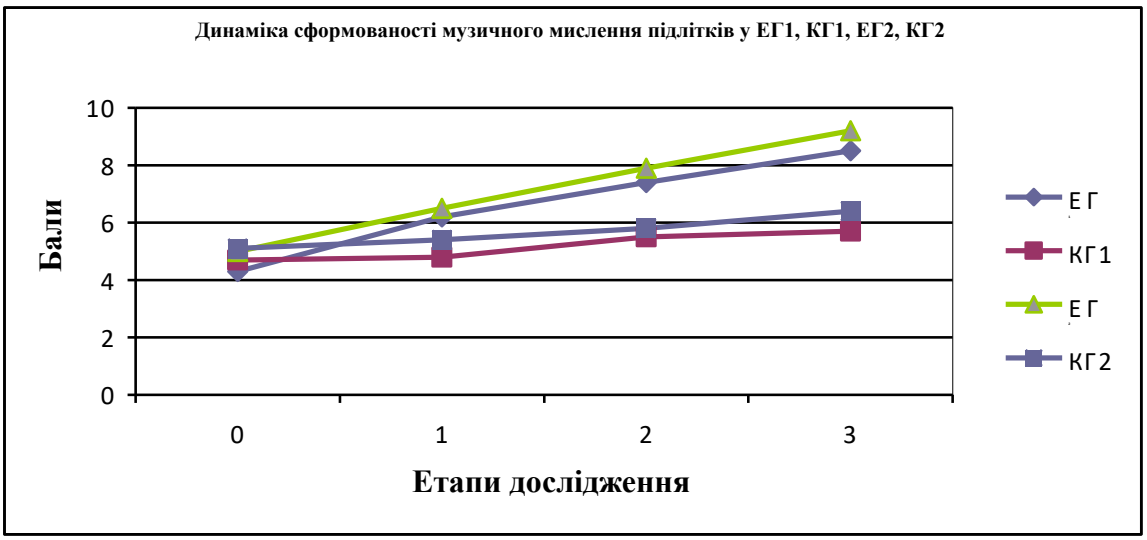


Рис. 2.4.13. Динаміка сформованості музичного мислення підлітків (в балах)

Таким чином, можна зробити обґрунтований висновок про те, що запропонована методика дозволяє підвищити рівень розвитку музичного мислення підлітків (враховуючи його індивідуальні особливості) і суттєво збільшити у групі відсоток підлітків з достатнім і високим рівнем розвитку, що відображено на Рис. 2.4.13. та Табл. 2.4.2.

Таблиця 2.4.2.

Динаміка змін рівнів сформованості музичного мислення підлітків (у%)

Зріз	Група	Відносна кількість студентів за рівнями, %			
		низький	середній	достатній	високий
Діагностичний	ЕГ І	35,5	60,5	4	0
	КГ І	10	83	7	0
	ЕГ ІІ	7	83	10	0
	КГ ІІ	7	79	14	0
Проміжний	ЕГ І	0	36	53	11
	КГ І	0	87	13	0
	ЕГ ІІ	0	31	45	24
	КГ ІІ	0	0	28	1
Підсумковий	ЕГ І	0	18	46	36
	КГ І	3	66	30	1
	ЕГ ІІ	0	7	52	41
	КГ ІІ	0	0	45	2

Оскільки на кожному етапі було перевірено статистичну достовірність результатів дослідження за допомогою методик Стьюдента, тому можна зробити висновок, що вищі бали в експериментальних групах не випадковість, а закономірність. Звідси можна зробити висновок про ефективність впровадженої методики формування музичного мислення підлітків, що підтверджено динамікою результативності здобутих статистичних даних, які зображені у графічному вигляді (Рис. 2.4.13.).

Зіставлення результатів діагностичного і підсумкового педагогічних зрізів показує, що в експериментальних групах значно збільшилася кількість учнів із високим (36%) , достатнім (46%), середнім (18%), низьким – 0 % рівнем сформованості музичного мислення, тоді як у контрольній групі високий рівень сформованості було виявлено у 1% учнів, достатній – 30% ,середній – у 66 %, а низький – у 3%.

Таким чином, динаміка результативності здобутих статистичних даних підтвердила ефективність розробленої, апробованої і впровадженої методики формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ ІІ

У дисертаційному дослідженні на основі проведення констатувального експерименту були виокремленні проблеми стосовно існуючого стану сформованості музичного мислення підлітків у сфері художньо-творчої діяльності позашкільних закладів освіти естетичного профілю та визначено і науково обґрунтовано критеріальний апарат стосовно рівневих параметрів сформованості музичного мислення підлітків, а саме

Основними критеріями сформованості *пізнавальної функції* музичного мислення виступають: міра вияву усвідомленого осягнення художньо-образності концепції музичного твору; міра усвідомленого визначення логіко-конструктивної побудови музичного твору; міра усвідомленого визначення стратегії інтерпретації твору музичного мистецтва. Узагальненими показниками визначених критеріїв мають слугувати: вияв усвідомленого осягнення смилової предметності художньої образності музики; обізнаність у визначенні формоутворюючих параметрів музичного твору; обізнаність у визначенні і тлумаченні жанрово-стилістичних ознак музики; обізнаність у визначенні художніх засобів адекватно виробленій інтерпретаційній концепції музичного твору.

Основними критеріями сформованості *емотивної функції* музичного мислення – міра усвідомленого проникнення в емоційно-художній контекст твору; міра усвідомленого визначення змістовно-емоційної сутності музичного твору; міра усвідомленого визначення емоційно-осмисленої реакції та асоціативних відчуттів на естетичну домінанту музчного твору. Узагальненими показниками визначених критеріїв є: вияв усвідомлення і тлумачення емоційно-художньої транскрипції образних значень музичного твору; вияв усвідомлення і тлумачення емоційної палітри виразності художніх засобів музичного твору; вияв емоційного та асоціативного відображення звукообразного смислу реальності, що міститься у музичногму творі в інтерпретаційному аспекті.

Основні критерії *аксіологічної функції* музичного мислення визначаються: мірою усвідомлення провідних функцій музичного мистецтва; мірою усвідомлення художньої значущості музичного твору; ступенем наявності ціннісно-орієнтаційних диспозицій у процесі усвідомлення концепції музичного твору. Показниками визначених критеріїв є: вияв усвідомленого ставлення до музичних явищ з аксіологічних позицій; вияв усвідомленого розуміння мистецтва музики з позицій унікальної художньої цінності;

обґрунтованність умовиводів стосовно еталонно-оцінного ставлення до відображення художньо-естетичних обрисів у змісті музичного мистецтва.

Критерії *комунікативної функції* музичного мислення передбачають: міру осмислення процесу мистецької комунікації (спостереження, корегування, реалізація); міру усвідомлення мистецького діалогу в поліаспектніх художньо-творчій діяльності; проектування особистісного комунікативного контуру у процесі співтворчості Показниками є: вияв розуміння оптимальної комунікативної взаємодії у різних видах і формах художньо-творчої діяльності; спрямованість на реалізацію творчого діалогу та міжособистісної взаємодії; вияв активності на продуктивну реалізацію особистісних продуктивних внутрішніх сил у процесі співтворчості.

Критерії *рефлексивної функції* музичного мислення є: міра самоосмислення індивідуальної діяльності особистості у художньо-творчому процесі; міра вияву самокритичності стосовно ідей, суджень, умовиводів, пов'язаних з опануванням мистецтва музики; міра усвідомленої оцийки результатів самореалізації в поліаспектній художньо-творчій діяльності. самооцінка особистісних творчих можливостей. Показниками визначених критеріїв рефлексивної функції музичного мислення підлітків виступають: вияв адекватності оцінки власних творчих можливостей зорієнтованих на самовдосконалення; вияв усвідомленої самооцінки власних дій у процесі опанування та інтерпретації мистецтва музики в його істотних видових і жанрових ознаках; вияв усвідомленого самоаналізу індивідуальних досягнень у сфері художньо-творчої діяльності.

Критерії *перетворювальної функції* музичного мислення визначаються: мірою усвідомленого вияву проектувальних засобів музичної діяльності спрямованих на досягнення перетворювальної мети; мірою усвідомленої зорієнтованості на пошук та використання способів і прийомів музично-образного концепту твору; мірою усвідомленого проникнення у зміст художньої образності твору та його художньої інтерпретації на засадах абстрагованого бачення «взірцевого» еталону. Показниками визначених критеріїв виступають: вияв цілеспрямованості на продуктивність індивідуальних досягнень з орієнтацією на творчість в опануванні мистецтва музики; осмислена репрезентація спектру ідей з акцентуалізацією на засвоєння варіативних засобів художньої взаємодії з мистецтвом музики; усвідомлення вироблення індивідуальної

інтерпритаційної стратегії музичного твору з конкретизацією адекватних художніх засобів на основі визначеного еталонного зразка.

Дослідно-експериментальна робота надала можливість виявити рівні сформованості музичного мислення учнів у позашкільних закладах освіти, а саме: низький, середній, достатній, високий.

Опираючись на практичний досвід керівників гуртків та викладачів закладів позашкільної освіти, нами було розроблено та застосовано комплексну діагностику музичного мислення підлітків, а саме: опитування (писемне та усне); інтерв'ювання (стандартизоване та вільне); вибіркові бесіди респондентів різних категорій; серія діагностичних, а також творчих завдань; концертні виступи учнів.

Рівневі характеристики розвитку музичного мислення підлітків у позашкільних закладах освіти визначались на основі узагальнення результатів його діагностики і відповідно до ступеня володіння необхідними якостями досліджуваного феномена: за результатами констатуючого дослідження 41% учнів було віднесено до рівня початкового володіння (низького), 33%, – рівня обмеженого володіння (середнього), 15 % – рівня повного володіння (достатнього), 11% – високого рівня (рівня вільного володіння) серед учнів позашкільних закладів освіти.

Дослідженням доведено, що якісно організований педагогічний процес у закладах позашкільної освіти сприяє забезпеченню естетичного сприймання та відчуття, активізації творчої уяви, емоційного переживання, а також формуванню музичного мислення підлітків.

Серед педагогічних умов, що сприяють ефективності розвитку музичного мислення підлітків у позашкільних закладах освіти ми виділяємо: поетапність і систематичність навчально-виховного процесу; педагогічна взаємодія на основі діалогізації; застосування системи навчально-диференційованих завдань; введення варіативних форм діяльності в організацію навчально-виховного процесу позашкільного закладу; перехід від репродуктивних видів музичної навчальної діяльності до самостійного творчого пошуку; створення сприятливого психологічного клімату взаємостосунків і співтворчості вихованців, повного самоствердження їх духовних сил та інтелектуальних можливостей у навчально-виховному та художньо-творчому процесі.

Результати проведеної експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов та методики формування музичного мислення підлітків у закладах позашкільної освіти засвідчили, що розвиток музичного мислення підлітків залежить від взаємодії та взаємозалежності пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної та перетворювальної його функцій в поліаспектній музичній діяльності.

Вирішення конкретних завдань окреслених дослідженням та виокремленою метою здійснювалось в три етапи з урахуванням напрямів розгортання програми нашої експериментальної роботи.

Змістовний компонент експериментальної методики щодо розвитку музичного мислення у поліаспектній діяльності закладів позашкільної освіти естетичного профілю визначався існуючими вимогами практики й базувався на конкретному музичному матеріалі (репертуарі), побудованому на кращих зразках національної і зарубіжної музичної спадщини та сучасної музики.

Дослідженням доведено, що перший етап (інформаційно-орієнтовний) формуючого експерименту дозволив виявити позитивні зрушення в розвитку музичного мислення підлітків, де більш інтенсивного прояву набули пізнавальна, емотивна, комунікативна функції. Поряд з цим, інші функції, що входять в структуру музичного мислення підлітків, потребували подальшого педагогічного втручання.

На другому етапі (технологічно-реалізаційному) дослідно-експериментальної роботи основними завданнями виступили: актуалізуючий розвиток музичного мислення учнів в аспекті динамічного розгортання аксіологічної, рефлексивної, перетворювальної функції у взаємодії з мистецтвом музики, розширення загальної мистецької обізнаності та поглиблення досвіду художньо-творчої діяльності у поліаспектній художньо-творчій діяльності підлітків.

Третій етап (результативно-узагальнюючий) дослідно-експериментальної методики був спрямований на творчий самовияв учнів у процесі поліаспектної художньо-творчої діяльності з акцентом на прояв їхньої інтелектуальної активності, що є вирішальним у розвитку всіх функцій музичного мислення підлітків як інтегративної цілісності.

Статистична обробка отриманих результатів формувального експерименту засвідчила позитивні зрушення у формуванні музичного мислення підлітків ЕК 1 та ЕК 2 у

порівнянні з КГ 1 та КГ 2, що дає підстави стверджувати про ефективність запропонованої методики формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Таким чином, дослідженням доведено, що педагогічна активізація поліаспектної музично-творчої діяльності учнів у закладах позашкільної освіти з акцентом на формування їх музичного мислення, стимулювала їх творчі можливості, а також всю інтегративно-функціональну систему інтелектуальних дій.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах, що відображено в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов та авторської методики. Отримані під час теоретичного і експериментального дослідження результати дозволили зробити такі висновки:

1. Теоретичне узагальнення та експериментальні засади вивчення проблеми музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах дали змогу розкрити його сутність, зміт та функції. Музичне мислення розглядається як динамічно-інтегративна властивість особистості, що характеризується взаємодією і взаємозалежністю пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної та перетворювальної його функцій в поліаспектній музичній діяльності. Дослідженням доведено, що структурно-функціональна організація музичного мислення є цілісною системою, яка функціонує в межах шести структурно-функціональних її компонентів, що з одного боку інтегрує структурні компоненти музичного мислення, а з іншого – опосередковує результати впливу через їхні функціональні ролі. Поняття «функції музичного мислення», визначається як закономірно організована, багаторівнева система, в якій взаємодіють поліаспектні зв'язки пізнавальної, емотивної, аксіологічної, комунікативної, рефлексивної, перетворювальної функцій.

2. Позашкільна мистецька освіта виступає як інтегративна система естетичної соціалізації, що грунтується на принципах гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу; співтворчості й співробітництва; культуровідповідності; культуротворчості; інкультурації; етноспецифічного детермінізму; принципі «педагогіки паралельної дії», а також включає цільовий, змістовний, інформаційний, предметний, процесуальний компоненти, та упорядковану множину дій та операцій, забезпечуючи безперервний творчий розвиток особистості, залучення її до активного процесу оволодіння культурними цінностями. Художньо-творча діяльність у позашкільних навчальних закладах становить основу розвитку музичного мислення особистості, стимулює становлення певних інтелектуальних позицій, а саме: усвідомлене вираження емоційно-естетичного ставлення до твору і вміння розкрити його художньо-образний зміст; естетично-оцінну реакцію на власне виконання; комунікативну взаємодію у спілкуванні з

мистецтвом, самокритичність стосовно своїх ідей, суджень, умовиводів, пов'язаних з опануванням мистецтва музики; усвідомлене проникнення у зміст художньої образності твору та його художньої інтерпретації.

3. Результати констатувального експерименту дозволили визначити проблемні блоки, що потребують вирішення, а саме: відображення світоглядних позицій підлітків: з'ясування музичних уподобань, загально-естетичної ерудованості; розширення естетично-ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва музики; поглиблення знань в історичному та музикознавчому аспекті розвитку музичного мистецтва з метою підвищення загальної художньо-естетичної освіченості підлітків у царині мистецтва музики; необхідність формування нових знань у галузі музичного мистецтва; проблеми, пов'язані з недостатньою поінформованістю, яка спричиняє дезорієнтацію в жанрово-стильових різновидах мистецтва музики; актуалізація усвідомленого споживання продукції музичного мистецтва; емоційної лабільності, творчо-пошукового впливу музики на музично-естетичний тезаурус підлітка; активізація різнобічного впливу сучасного музичного мистецтва на учнів підліткового віку в системі позашкільної освіти; висвітлення й корекція особистісного досвіду музично-виконавської діяльності, що забезпечить диференціацію естетичних оцінних суджень, вияв самотворчості; окреслення проблемних питань, що існують у практиці музичного навчання та виховання підлітків у системі позашкільної освіти, та шляхів їх вирішення.

4. У дисертаційному дослідженні розроблено та науково обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості музичного мислення підлітків відповідно до визначених функцій музичного мислення. Згідно визначених критеріальних показників та в результаті констатувального експерименту було виявлено чотири рівні сформованості музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах: низький, середній, достатній, високий.

5. Ефективність процесу формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах можлива шляхом реалізації педагогічних умов, що пов’язані із специфікою позаурочної діяльності та з віковими особливостями учнів-підлітків, а саме: поетапність і систематичність навчально-виховного процесу; педагогічна взаємодія на основі діалогізації; застосування системи навчально-диференційованих завдань; введення

варіативних форм діяльності в організацію навчально-виховного процесу позашкільного закладу; перехід від репродуктивних видів музичної навчальної діяльності до самостійного творчого пошуку; створення сприятливого психологічного клімату взаємних стосунків і співтворчості вихованців, повного самоствердження їх духовних сил та інтелектуальних можливостей у навчально-виховному та художньо-творчому процесі.

6. Розроблено та апробовано педагогічні умови та методику формування музичного мислення, що впроваджувалась за трьома етапами (інформаційно-орієнтовним, технологічно-реалізаційним, результативно-узагальнюючим), кожен з яких характеризувався певними метою і завданнями, особливостями змісту та відповідними методами організації музично-творчої діяльності учнів у позашкільних навчальних закладах, що забезпечило розвиток всіх його функціональних складових. В основу методики формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах покладена взаємодія різних засобів педагогічного впливу, а саме: використання традиційних організаційних заходів з урахуванням інтегративного підходу до змістового компонента діяльності хорового, інструментального, хореографічного гуртків, застосування серії навчальних завдань, що диференціювались за ступенем складності як самого музичного матеріалу, так і характеру формування адекватних практичних вмінь, у процесі їх опанування; звернення до народно-танцювального мистецтва, що сприяло актуалізації нестандартного мислення підлітків і зорієнтовувало їх на відтворення змісту художньої образності вокально-хореографічної композиції, проявляючи при цьому їх творчий характер мисленнєвих узагальнень; використання навчально-диференційованих завдань проблемного характеру (спрямовуючі, оцінні, оцінно-конфліктні, доповнюючі, уточнюючі, пропозиційні, прогностичні); введення в практику опанування музичного матеріалу творів сучасних композиторів та значних за обсягом фольклорних доробків; застосування активних методів (дискусії, діалоги, колективний аналіз музичних творів, ескізне опрацювання музичного матеріалу, метод ілюстрації та ін.), проведення тематичних вечорів, концертних виступів серед широкого кола громадськості міста; участь у конкурсах, фестивалях та інших заходах, пов'язаних із визначними датами, застосування варіативних форм концертного виступу, що передбачали б колективне, ансамблеве, індивідуальне виконання конкретної музичної програми.

7. Реалізація визначених педагогічних умов та методики формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах довела її ефективність відповідно до визначених у дослідженні мети і завдань. Результати педагогічних зрізів засвідчили позитивні зміни в якісних і кількісних показниках рівня сформованості музичного мислення підлітків в умовах позашкільної освіти. Крім того, статистична обробка і аналіз експериментальних даних дозволив констатувати позивні зміни як у розвитку музичного мислення підлітків у цілому, так і всіх складових його інтегративно-функціональної системи.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми теорії та методики формування музичного мислення. Зокрема, подальшого вивчення потребують такі питання: залучення інших видів мистецтв як засобу формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах; умови професіоналізації кадрового забезпечення позаурочної виховної діяльності художньо-естетичного спрямування; розробка нових технологій формування музичного мислення особистості.

ДОДАТКИ

Додаток А. 1

Опитувальний лист для вчителів і керівників гуртків закладів позашкільної освіти з проблеми формування музичного мислення підлітків

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ
ФАКУЛЬТЕТ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

(для вчителів і керівників гуртків закладів позашкільної освіти)

Київський національний університет культури і мистецтв, факультет музичного мистецтва провидить наукове дослідження з метою впровадження ефективної методики формування музичного підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Ваші відповіді допоможуть визначити концептуальні підходи у вирішенні питань музичного розвитку підлітків у позашкільних навчальних закладах..

1. Ваше ставлення до соціокультурної реальності, яка склалася в системі гуманітарної освіти?

Відповідь_____

_____

2. Чи є стабільним кількісний склад учасників, саме підлітків, Вашого гуртка?

Відповідь_____

_____

3. Що до вподоби підліткам, які постійно відвідують заняття, різні заходи, приймають участь у концертах Вашого позашкільного закладу взагалі, і Вашого гуртка, - зокрема?

Відповідь_____

_____

4. Чи спираєтеся Ви у своїй роботі на програмний матеріал і дисципліни «Музика» загальноосвітньої школи?

Відповідь_____

_____

5. Яким найбільш продуктивним є навчальний матеріал,що Вами використовується у роботі з підлітками?

Відповідь_____

_____

6. Які на Вашу думку умови, сприяють підвищенню ефективності музичного розвитку підлітків у гуртковій роботі?

Відповідь_____

_____

7. Які перешкоди, на Вашу думку, існують в процесі музичної освіти підлітків?

Відповідь_____

_____

8. Які труднощі Ви помічаєте у процесі розвитку музичного мислення підлітків?

Відповідь_____

_____

9. На що слід звернути увагу, щоб мати позитивні результати у вирішенні проблеми формування музичного мислення?

Відповідь_____

_____

10. Які види художньо-творчої діяльності, з Вашої точки зору, слід впроваджувати у навчально-виховний процес гурткової роботи для вирішення зазначеної проблеми?

Відповідь_____

_____

11. Які пропозиції стосовно удосконалення музичної підготовки підлітків в системі позашкільної освіти?

Відповідь_____

_____

12. Який Ваш стаж роботи в системі позашкільної освіти?

Відповідь_____

Щиро вдячні Вам за відповіді?

Додаток А. 2

Опитувальний лист для батьків підлітків, вихованців закладів позашкільної освіти з проблеми формування музичного мислення

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ
ФАКУЛЬТЕТ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

(для батьків підлітків)

Шановні батьки!

Київський національний університет культури і мистецтв, факультет музичного мистецтва провидить наукове дослідження з метою впровадження ефективної методики формування музичного підлітків у позашкільних навчальних закладах

Ваші відповіді допоможуть визначити концептуальні підходи у вирішенні питань музичного розвитку підлітків у позашкільних навчальних закладах..

1. Ваше ставлення до участі Вашої дитини у гуртковій роботі позашкільного закладу?

Відповідь_____

_____

2. Як довго відвідує цей гурток Ваша дитина?

Відповідь_____

_____

3. Чи задоволені Ви участю Вашої дитини у діяльності цього закладу позашкільної освіти?

Відповідь_____

_____

4. Які, на Вашу думку, успіхи вашої дитини сприяють її загальному розвитку?

Відповідь_____

_____

5. Що Ви помічаєте позитивного у музичному розвитку Вашої дитини-підлітка?

Відповідь_____

_____

6. Що насторожує Вас у плані музичної освіти позашкільного закладу, який відвідує Ваша дитина?

Відповідь_____

_____

7.Чи маєте Ви музичну фонотеку вдома? І Які музичні твори приваблюють Вашу дитину-підлітка?

Відповідь_____

_____

8. Які інтереси у вашої дитини?

Відповідь_____

_____

9. За яких умов, на Вашу думку, музичний розвиток підлітків буде найбільш ефективним, якщо (підкреслити):

- зорієнтувати роботу гуртка на більш цікаві колективні заходи?

- підвищити рівень індивідуальної роботи;

- надавати можливість опановувати більш складний репертуар;

- розширювати область спеціальних музичних знань, практичних умінь і навичок;

- виховувати самокритичність, вміння самостійно мислити і приймати правильні рішення, розвивати інтелектуальну сферу діяльності.

10. Ваші пропозиції стосовно формування творчого мислення Вашої дитини-підлітка у позашкільному навчальному закладі?

Відповідь_____

_____

Щиро вдячні Вам за відповіді!

Додаток А. 3

Опитувальний лист для підлітків – вихованців гуртків позашкільних навчальних закладів з проблеми формування музичного мислення

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

ФАКУЛЬТЕТ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

(для підлітків – вихованців гуртків позашкільних навчальних закладів)

(запис на диктофон)

Шановний друже!

Просимо щиро відповісти на запитання. Твої відповіді будуть сприяти вирішенню питань музичного навчання і виховання у позашкільних навчальних закладах.

Кожне запитання можна надавати у вільній формі.

1. Чи подобається тобі відвідувати цей гурток? Чому?

Відповідь_____

_____

2. Скільки років ти відвідуєш цей гурток?

Відповідь_____

_____

3. Як ставляться твої друзі до того, що ти приймаєш участь у роботі цього гуртка і взагалі до цього закладу освіти?

Відповідь_____

_____

4. Яку думку висловлюють твої батьки з цього приводу?

Відповідь_____

_____

5. Що найбільш цікавим є для тебе у роботі?

Відповідь_____

_____

6. Які музичні твори тобі до вподоби?

Відповідь_____

_____

7. Як швидко ти опановуєш програмний матеріал?

Відповідь_____

_____

8. Які труднощі виникають у тебе в опануванні того чи іншого твору?

Відповідь_____

_____

9. Що, на твою думку треба зробити, щоб краще і скоріше вивчати той, чи інший музичний твір?

Відповідь_____

_____

10. Крім музики, що тебе цікавить, які у тебе інші інтереси?

Відповідь_____

_____

11. Скільки тобі років? Якщо б ти був директором цього позашкільного закладу, що б ти зробив на краще у роботі з дітьми твого віку?

Відповідь_____

_____

12. Які твої подальші плани у житті?

Відповідь_____

_____

Щиро вдячні Вам за відповіді!

Додаток Б

Оцінки розвитку функцій музичного мислення підлітків (ЕГ1, ЕГ2, КГ1, КГ2) (за дванадцятибальною шкалою)

Таблиця Б.1.1

Оцінки розвитку пізнавальної функції музичного мислення підлітків першої експериментальної групи

Учні ЕГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	6	7	7	7
2	5	5	10	9
3	3	8	5	11
4	2	9	9	12
5	5	6	7	7
6	3	9	6	8
7	4	6	8	9
8	3	5	10	6
9	7	6	7	7
10	6	5	11	5
11	8	6	9	9
12	4	5	5	10
13	2	7	7	11
14	7	9	9	12
15	5	7	8	8
16	9	9	10	10
17	3	8	8	11
18	4	7	9	10
19	5	4	6	7
20	3	7	9	8
21	5	10	6	9
22	6	6	10	10
23	3	5	11	11
24	4	8	8	9
25	3	5	9	9
26	4	4	9	11
27	5	7	10	12
28	3	11	7	10
Середн.	4,535714	6,821429	8,214286	9,214286
Ст..відх.	1,741964	1,79391	1,676671	1,839199

Таблиця Б.1.2

Оцінки розвитку пізнавальної функції музичного мислення підлітків першої контрольної групи

Учні КГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	5	7	6	6
2	4	3	7	8
3	3	4	6	8
4	3	5	7	5
5	4	3	7	5
6	5	4	5	6
7	7	5	6	5
8	8	7	4	4
9	6	5	3	3
10	3	6	8	7
11	5	4	6	6
12	3	5	6	5
13	4	4	4	4
14	7	5	3	3
15	5	3	4	8
16	3	5	6	3
17	4	6	7	7
18	3	3	3	6
19	6	6	4	5
20	4	5	6	4
21	7	3	3	6
22	5	4	4	6
23	3	3	5	4
24	4	7	6	5
25	5	6	4	7
26	3	4	5	4
27	5	5	6	5
28	3	6	4	6
29	6	5	5	7
30	5	7	6	4
Середн.	4,6	4,833333	5,2	5,4
Ст..відх.	1,428286	1,293144	1,375984	1,451436

Таблиця Б.1.3

Оцінки розвитку пізнавальної функції музичного мислення підлітків другої експериментальної групи

Учні ЕГ-2	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	6	10	9	12
2	4	9	10	11
3	4	6	9	9
4	7	10	8	10
5	5	8	10	11
6	4	9	11	12
7	6	7	9	9
8	8	10	10	11
9	5	7	11	10
10	6	8	9	11
11	4	6	12	10
12	3	9	6	12
13	7	8	9	11
14	4	7	10	9
15	5	9	7	12
16	6	8	9	12
17	3	7	11	9
18	6	5	11	11
19	8	4	7	11
20	3	6	8	12
21	5	7	8	12
22	6	6	9	9
23	5	5	10	12
24	4	7	9	10
25	6	8	10	11
26	7	5	11	12
27	5	10	12	10
28	4	8	8	11
29	5	9	10	12
Середн.	5,206897	7,517241	9,413793	10,82759
Ст..відх.	1,374128	1,653016	1,450737	1,084975

Таблиця Б.1.4

Оцінки розвитку пізнавальної функції музичного мислення підлітків другої контрольної групи

Учні КГ-2	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	4	4	5	6
2	7	7	7	5
3	6	6	8	9
4	3	8	5	8
5	7	3	6	5
6	6	4	5	4
7	4	6	7	5
8	3	7	4	7
9	5	5	6	5
10	4	4	8	9
11	7	8	5	8
12	4	6	5	7
13	5	4	6	9
14	4	5	7	8
15	3	5	5	4
16	5	4	4	5
17	4	6	6	6
18	6	8	4	7
19	6	9	8	9
20	5	3	6	9
21	4	5	5	5
22	3	7	7	6
23	6	5	8	7
24	7	6	5	4
25	6	4	6	8
26	3	5	4	4
27	4	6	5	7
28	5	4	6	6
Середн.	4,857143	5,5	5,821429	6,5
Ст..відх.	1,328648	1,569804	1,255092	1,70084

Таблиця Б.2.1

Оцінки розвитку емотивної функції музичного мислення підлітків першої експериментальної групи

Учні ЕГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	6	7	7	5
2	5	5	8	9
3	5	8	5	11
4	4	9	9	9
5	5	6	7	7
6	6	9	6	8
7	4	5	8	9
8	3	5	10	6
9	7	6	7	7
10	6	5	9	4
11	8	6	9	9
12	4	5	5	10
13	5	7	6	11
14	7	5	9	9
15	5	7	8	8
16	9	9	5	10
17	3	8	8	11
18	4	7	9	6
19	5	4	6	7
20	3	7	9	8
21	5	9	5	9
22	6	6	8	10
23	3	5	11	6
24	5	8	7	9
25	6	5	8	9
26	4	4	7	6
27	6	6	10	7
28	7	10	5	10
Середн.	5,214286	6,535714	7,535714	8,214286
Ст..відх.	1,496595	1,657928	1,679331	1,839199

Таблиця Б.2.2

Оцінки розвитку емотивної функції музичного мислення підлітків першої контрольної групи

Учні КГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	5	8	8	9
2	4	4	9	7
3	8	5	6	8
4	3	5	8	5
5	4	4	7	7
6	5	4	5	6
7	7	5	6	5
8	8	7	4	6
9	6	5	3	5
10	6	6	8	8
11	5	4	6	6
12	3	5	6	5
13	4	4	4	6
14	7	5	3	5
15	8	6	4	8
16	3	5	6	3
17	4	6	7	7
18	3	8	3	6
19	6	6	4	5
20	4	5	6	4
21	7	3	3	6
22	5	4	4	6
23	3	6	5	4
24	4	7	6	5
25	5	6	7	7
26	3	4	5	7
27	5	5	6	6
28	5	6	8	6
29	6	5	5	7
30	5	7	6	5
Середн.	5,033333	5,333333	5,6	6
Ст..відх.	1,559558	1,2202	1,665333	1,316561

Таблиця Б.2.3

Оцінки розвитку емотивної функції музичного мислення підлітків другої експериментальної групи

Учні ЕГ-2	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	7	5	4	7
2	4	7	6	10
3	5	4	9	9
4	7	6	8	6
5	5	4	9	11
6	4	5	8	8
7	6	7	9	9
8	7	8	7	5
9	6	7	8	9
10	8	8	9	11
11	4	6	11	10
12	3	9	6	11
13	7	5	9	11
14	4	7	10	9
15	5	6	7	7
16	6	8	9	12
17	3	7	5	9
18	6	5	10	7
19	8	4	7	8
20	3	6	8	12
21	5	7	8	7
22	6	6	9	9
23	5	5	8	5
24	4	7	9	7
25	6	5	10	9
26	8	4	6	6
27	5	6	7	8
28	4	5	8	11
29	6	7	6	10
Середн.	5,413793	6,068966	7,931034	8,724138
Ст..відх.	1,474314	1,337291	1,595922	1,963399

Таблиця Б.2.4

Оцінки розвитку емотивної функції музичного мислення підлітків другої контрольної групи

Учні КГ-2	I зріз	II зріз	I зріз	Загальна оцінка
1	7	3	7	8
2	8	5	6	5
3	5	6	9	7
4	7	6	8	8
5	8	3	7	4
6	6	4	5	4
7	4	6	7	6
8	7	7	7	7
9	7	5	6	5
10	6	4	8	9
11	7	8	5	7
12	4	6	5	8
13	5	4	6	9
14	4	5	7	6
15	3	3	5	4
16	5	4	4	5
17	4	6	6	6
18	6	8	4	9
19	7	9	9	8
20	5	3	6	9
21	4	5	5	5
22	8	7	7	7
23	6	5	8	7
24	7	6	5	4
25	6	4	6	8
26	5	5	8	5
27	7	5	5	6
28	5	4	6	6
Середн.	5,821429	5,214286	6,321429	6,5
Ст..відх.	1,390107	1,566551	1,364174	1,636634

Таблиця Б.3.1

Оцінки розвитку аксіологічної функції музичного мислення підлітків першої експериментальної групи

Учні ЕГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	4	7	6	7
2	4	5	7	9
3	3	7	7	10
4	2	8	6	9
5	4	8	7	7
6	3	7	8	8
7	4	6	6	7
8	3	5	8	8
9	4	6	9	8
10	5	5	8	7
11	4	6	7	11
12	4	5	7	10
13	3	7	8	9
14	4	8	10	11
15	4	7	9	8
16	5	9	8	10
17	3	8	7	9
18	3	7	9	9
19	5	6	8	7
20	3	7	8	9
21	5	6	6	9
22	4	6	8	10
23	3	5	9	11
24	4	5	8	9
25	3	5	9	8
26	4	4	11	9
27	4	7	8	11
28	3	10	7	10
Середн.	3,714286	6,5	7,821429	8,928571
Ст..відх.	0,749149	1,375811	1,196828	1,279748

Таблиця Б.3.2

Оцінки розвитку аксіологічної функції музичного мислення підлітків першої контрольної групи

Учні КГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	4	9	8	8
2	5	5	7	10
3	4	6	6	8
4	3	5	6	6
5	5	8	8	8
6	6	8	6	6
7	5	7	5	7
8	7	8	6	5
9	6	6	5	6
10	4	6	6	7
11	6	5	8	6
12	5	5	6	5
13	6	4	4	8
14	7	10	3	3
15	5	6	6	8
16	4	4	10	9
17	4	5	9	7
18	3	4	7	6
19	5	6	8	5
20	4	5	6	4
21	6	3	8	8
22	5	4	6	6
23	3	5	7	4
24	5	7	6	5
25	5	6	6	6
26	3	8	7	4
27	5	5	6	5
28	3	8	8	6
29	6	5	5	7
30	5	8	6	4
Середн.	4,8	6,033333	6,5	6,233333
Ст..відх.	1,137248	1,682921	1,431782	1,646883

Таблиця Б.3.3

Оцінки розвитку аксіологічної функції музичного мислення підлітків другої експериментальної групи

Учні ЕГ-2	І зріз	ІІ зріз	І зріз	Загальна оцінка
1	8	8	8	10
2	7	9	9	11
3	4	6	6	9
4	5	8	8	11
5	5	8	8	5
6	9	9	9	9
7	6	7	9	6
8	7	8	5	8
9	5	7	7	7
10	8	8	9	6
11	4	5	9	8
12	6	7	6	9
13	7	4	9	8
14	6	5	7	9
15	5	7	6	10
16	6	8	8	9
17	5	5	9	9
18	6	5	12	10
19	8	4	7	11
20	4	6	8	10
21	5	7	8	12
22	6	6	9	9
23	5	7	6	12
24	4	7	9	10
25	6	8	6	11
26	7	5	11	12
27	4	10	12	10
28	6	8	8	11
29	5	9	10	12
Середн.	5,827586	6,931034	8,206897	9,448276
Ст..відх.	1,340843	1,552107	1,709594	1,830512

Таблиця Б.3.4

Оцінки розвитку аксіологічної функції музичного мислення підлітків другої контрольної групи

Учні ЕГ-2	І зріз	ІІ зріз	ІІІ зріз	загальна оцінка
1	5	9	8	8
2	8	8	7	6
3	6	6	9	9
4	5	7	8	8
5	7	3	6	6
6	8	7	5	8
7	4	7	8	5
8	3	8	6	7
9	5	4	7	8
10	4	5	9	9
11	6	8	5	8
12	5	7	6	7
13	5	4	7	9
14	4	6	7	8
15	5	7	6	6
16	5	4	8	5
17	4	5	6	8
18	6	8	7	7
19	6	7	8	9
20	5	10	9	7
21	4	5	9	5
22	3	7	7	6
23	7	5	8	8
24	7	6	5	4
25	6	4	9	8
26	5	9	6	8
27	6	6	5	7
28	5	8	6	8
Середн.	5,321429	6,428571	7,035714	7,214286
Ст..відх.	1,283232	1,740865	1,322393	1,345817

Таблиця Б.4.1

Оцінки розвитку комунікативної функції музичного мислення підлітків першої експериментальної групи

Учні ЕГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	4	7	6	7
2	4	5	7	9
3	3	7	7	10
4	2	8	6	9
5	4	8	7	7
6	3	7	8	8
7	4	6	6	7
8	3	5	8	8
9	4	6	9	8
10	5	5	8	7
11	4	6	7	11
12	4	5	7	10
13	3	7	8	9
14	4	8	10	11
15	4	7	9	8
16	5	9	8	10
17	3	8	7	9
18	3	7	9	9
19	5	6	8	7
20	3	7	8	9
21	5	6	6	9
22	4	6	8	10
23	3	5	9	11
24	4	5	8	9
25	3	5	9	8
26	4	4	11	9
27	4	7	8	11
28	3	10	7	10
Середн.	3,714286	6,5	7,821429	8,928571
Ст..відх.	0,749149	1,375811	1,196828	1,279748

Таблиця Б.4.2

Оцінки розвитку комунікативної функції музичного мислення підлітків першої контрольної групи

Учні КГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	4	7	9	8
2	5	4	8	6
3	8	5	8	7
4	4	5	6	5
5	3	7	5	7
6	5	4	7	6
7	8	5	8	7
8	7	7	4	6
9	6	8	6	6
10	5	6	8	8
11	6	4	8	6
12	4	5	6	7
13	3	8	4	6
14	8	7	5	7
15	7	4	4	8
16	4	5	6	5
17	3	5	8	4
18	4	5	3	6
19	4	6	6	8
20	5	5	6	4
21	6	3	4	6
22	4	4	4	8
23	3	5	5	4
24	4	7	6	7
25	6	6	7	5
26	3	4	5	7
27	6	5	6	5
28	4	6	8	6
29	6	5	5	7
30	5	6	6	5
Середн.	5	5,433333	6,033333	6,233333
Ст..відх.	1,527525	1,256538	1,559558	1,202313

Таблиця Б.4.3

Оцінки розвитку комунікативної функції музичного мислення підлітків другої експериментальної групи

Учні ЕГ-2	І зріз	ІІ зріз	ІІІ зріз	Загальна оцінка
1	8	7	7	9
2	6	7	6	10
3	4	6	7	11
4	7	6	8	6
5	5	8	9	8
6	4	6	6	8
7	8	7	9	9
8	7	8	6	8
9	6	7	8	9
10	7	9	9	11
11	9	7	5	10
12	4	6	6	8
13	7	5	9	11
14	4	7	10	9
15	6	5	8	8
16	5	8	9	8
17	4	8	6	10
18	6	5	8	9
19	8	4	7	8
20	4	8	8	12
21	5	7	8	7
22	7	9	6	9
23	5	8	8	6
24	4	9	6	7
25	6	6	10	11
26	7	7	5	8
27	5	6	7	9
28	5	8	8	10
29	6	7	9	10
Середн.	5,827586	6,931034	7,517241	8,931034
Ст..відх.	1,440042	1,257557	1,404934	1,483961

Таблиця Б.4.4

Оцінки розвитку комунікативної функції музичного мислення підлітків другої контрольної групи

Учні КГ-2	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	7	6	6	7
2	8	7	9	6
3	7	8	7	7
4	5	9	6	8
5	8	6	6	7
6	5	7	5	8
7	8	6	7	6
8	7	7	8	7
9	7	8	7	8
10	6	6	8	9
11	7	6	6	7
12	4	6	8	8
13	5	5	8	5
14	6	5	7	7
15	7	4	5	4
16	5	4	9	5
17	4	8	6	5
18	8	8	5	8
19	7	9	8	8
20	5	9	6	9
21	8	6	7	6
22	8	7	7	7
23	6	5	4	7
24	6	7	7	5
25	6	4	6	7
26	7	7	8	6
27	6	5	7	8
28	7	7	8	6
Середн.	6,428571	6,5	6,821429	6,821429
Ст..відх.	1,207967	1,4516	1,226306	1,255092

Таблиця Б.5.1

Оцінки розвитку рефлексивної функції музичного мислення підлітків першої експериментальної групи

Учні ЕГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	6	6	7	7
2	4	2	7	9
3	5	6	8	9
4	4	5	7	8
5	6	6	8	6
6	5	4	6	6
7	4	5	8	8
8	5	8	7	6
9	6	6	4	8
10	6	5	9	7
11	7	4	9	8
12	6	6	5	10
13	4	9	6	9
14	5	5	7	8
15	5	4	5	7
16	8	6	5	9
17	5	5	7	4
18	6	7	6	6
19	4	9	6	8
20	3	8	9	8
21	5	6	5	9
22	6	8	8	7
23	3	3	9	10
24	5	8	7	9
25	6	5	8	9
26	4	9	7	8
27	6	8	9	8
28	5	7	5	11
Середн.	5,142857	6,071429	6,928571	7,928571
Ст..відх.	1,124858	1,811246	1,437472	1,462106

Таблиця Б.5.2

Оцінки розвитку рефлексивної функції музичного мислення підлітків першої контрольної групи

Учні КГ-1	І зріз	ІІ зріз	ІІІ зріз	Загальна оцінка
1	3	2	5	5
2	4	3	4	7
3	3	5	6	6
4	4	2	5	7
5	3	3	7	5
6	5	4	7	7
7	3	4	5	5
8	2	6	6	7
9	4	4	4	8
10	3	6	7	7
11	4	4	6	6
12	2	2	6	7
13	4	3	5	4
14	6	5	3	3
15	4	2	4	6
16	2	5	5	3
17	4	3	6	7
18	3	3	4	6
19	2	4	4	6
20	3	3	5	4
21	5	3	4	5
22	2	7	4	6
23	3	5	3	4
24	2	4	6	4
25	4	6	4	2
26	5	3	5	3
27	4	5	6	5
28	3	3	4	3
29	2	5	5	5
30	5	3	6	4
Середн.	3,433333	3,9	5,033333	5,233333
Ст..відх.	1,085766	1,325393	1,110055	1,542365

Таблиця Б.5.3

Оцінки розвитку рефлексивної функції музичного мислення підлітків другої експериментальної групи

Учні ЕГ-2	І зріз	ІІ зріз	ІІІ зріз	Загальна оцінка
1	3	3	7	9
2	2	7	6	8
3	4	6	5	7
4	4	2	4	9
5	2	4	6	8
6	4	7	5	10
7	3	6	7	9
8	2	4	4	9
9	4	6	7	7
10	3	7	6	8
11	4	6	9	6
12	7	7	4	12
13	2	5	7	7
14	4	6	8	12
15	2	6	7	4
16	4	7	6	7
17	3	7	9	9
18	4	5	5	6
19	5	4	7	11
20	3	2	8	12
21	4	7	8	10
22	2	5	7	9
23	4	5	5	10
24	2	7	9	10
25	3	8	8	8
26	4	4	7	9
27	2	7	4	10
28	4	5	8	6
29	3	3	6	3
Середн.	3,344828	5,448276	6,517241	8,448276
Ст..відх.	1,122677	1,610016	1,522717	2,158962

Таблиця Б.5.4

Оцінки розвитку рефлексивної функції музичного мислення підлітків другої контрольної групи

Учні КГ-2	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	2	5	6	4
2	4	3	4	5
3	4	4	5	5
4	5	6	5	7
5	4	3	6	5
6	3	4	5	4
7	4	6	4	5
8	3	3	4	4
9	5	2	6	5
10	4	4	7	6
11	3	5	5	3
12	4	3	5	5
13	4	4	6	6
14	2	5	3	6
15	3	4	5	5
16	5	4	4	5
17	4	6	6	6
18	3	4	4	7
19	4	6	3	7
20	2	3	6	3
21	4	5	3	5
22	3	5	7	3
23	4	3	2	6
24	4	2	5	4
25	3	4	6	5
26	4	4	4	4
27	3	2	5	7
28	2	4	4	4
Середн.	3,535714	4,035714	4,821429	5,035714
Ст..відх.	0,865289	1,179653	1,226306	1,179653

Таблиця Б.6.1

Оцінки розвитку перетворювальної функції музичного мислення підлітків першої експериментальної групи

Учні ЕГ-1	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	4	7	6	6
2	3	5	7	8
3	2	6	5	10
4	3	7	5	8
5	2	5	7	7
6	2	4	6	8
7	4	6	5	4
8	5	6	9	8
9	4	7	8	6
10	4	5	9	8
11	3	4	7	5
12	2	5	5	8
13	4	7	7	10
14	2	9	6	5
15	5	5	7	7
16	3	7	6	10
17	3	4	8	11
18	3	4	3	7
19	5	6	6	7
20	2	7	7	9
21	4	5	6	7
22	4	6	8	10
23	3	7	7	11
24	3	6	8	7
25	2	5	5	9
26	3	4	4	7
27	3	8	7	12
28	3	6	6	7
Середн.	3,214286	5,821429	6,428571	7,928571
Ст..відх.	0,939496	1,283232	1,399708	1,90729

Таблиця Б.6.2

Оцінки розвитку перетворювальної функції музичного мислення підлітків першої контрольної групи

Учні КГ-1	І зріз	ІІ зріз	ІІІ зріз	Загальна оцінка
1	3	3	7	6
2	4	4	6	7
3	6	5	6	5
4	3	4	5	4
5	4	3	7	7
6	5	5	5	3
7	3	5	4	5
8	7	5	4	6
9	4	5	3	3
10	5	4	3	8
11	5	4	7	6
12	3	5	6	3
13	4	2	3	6
14	7	5	3	2
15	2	6	4	8
16	4	2	6	3
17	4	6	7	2
18	3	7	3	6
19	5	6	4	5
20	4	7	5	4
21	6	3	3	4
22	2	4	4	6
23	3	3	5	4
24	4	3	4	5
25	2	4	3	7
26	3	3	5	7
27	3	5	3	6
28	4	2	5	6
29	6	5	5	7
30	3	2	6	5
Середн.	4,033333	4,233333	4,7	5,2
Ст..відх.	1,353596	1,40673	1,369915	1,661325

Таблиця Б.6.3

Оцінки розвитку перетворювальної функції музичного мислення підлітків другої експериментальної групи

Учні ЕГ-2	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	3	6	6	9
2	4	5	4	10
3	5	4	8	9
4	5	4	9	7
5	5	2	9	12
6	3	5	8	8
7	5	3	9	9
8	6	8	8	5
9	3	7	7	9
10	7	8	11	10
11	4	7	9	9
12	3	8	9	11
13	7	6	6	11
14	2	7	7	9
15	5	6	10	7
16	2	9	5	12
17	3	7	9	9
18	6	5	7	10
19	6	9	10	8
20	5	6	8	12
21	4	7	7	8
22	6	8	10	9
23	3	5	8	6
24	4	7	10	8
25	6	7	9	9
26	6	4	7	7
27	3	6	6	9
28	3	8	6	11
29	5	7	8	11
Середн.	4,448276	6,241379	7,931034	9,103448
Ст..відх.	1,428436	1,715149	1,638566	1,728959

Таблиця Б.6.4

Оцінки розвитку перетворювальної функції музичного мислення підлітків другої контрольної групи

Учні ЕГ-2	I зріз	II зріз	III зріз	Загальна оцінка
1	4	5	6	5
2	5	4	7	7
3	5	6	3	6
4	3	5	8	5
5	6	3	5	4
6	4	4	7	4
7	4	6	5	6
8	6	4	4	7
9	5	5	3	5
10	7	3	5	8
11	4	5	6	7
12	7	6	6	8
13	5	4	4	9
14	4	6	8	6
15	5	3	5	4
16	3	5	4	5
17	5	6	6	6
18	5	5	4	5
19	4	7	7	4
20	4	3	6	8
21	2	5	5	5
22	7	7	3	7
23	6	5	7	3
24	7	6	2	4
25	3	4	3	8
26	5	5	4	5
27	2	5	5	6
28	5	3	3	6
Середн.	4,714286	4,821429	5,035714	5,821429
Ст..відх.	1,385051	1,166606	1,61427	1,513123

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдулин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с. – (Пособие для учителя).
2. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социальном обществе : активность и развитие личности : [сб. ст.] / АН СССР, Ин-т психологи ; отв. ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1989. – С. 110–134.
3. Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления / К. А. Абульханова-Славская // Когнитивная психология : мат. фин.-сов. симпоз. [май 1983 г., Турку] / отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1986. – С. 154–172.
4. Аліксійчук О. С. Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами народної музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / О. С. Аліксійчук. – К., 2000. – 16 с.
5. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Киев : Освита, 1991. – 111 с.
6. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев ; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – М. : Наука, 2001. – 277, [2] с. – (Памятники психологической мысли).
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Наука, 2000. – 350, [1] с. – (Памятники психологической мысли).
8. Анохин П. К. Философские аспекты функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
9. Антонец Н. П. Развитие художественно-образного мышления в процессе обучения (на материале фортепианной педагогики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального воспитания» / Н. П. Антонец. – М., 1979. – 13 с.
10. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3–9.
11. Арановский М. Г. Музыка как форма интеллектуальной деятельности : [сб. ст.] / Российская акад. наук, Федеральное агенство по культуре и кинематографии РФ, Гос. Ин-т искусствознания ; ред.-сост. М. Г. Арановский. – М. : URSS, [2007]. – 233 с.

12. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления : сб. ст. / под общ. ред. М. Г. Арановского. – М. : Музыка, 1974. – С. 90–128.
13. Арнольдов А. И. Культурно-досуговая деятельность / А. И. Арнольдов. – М. : Грааль, 1998. – 222 с.
14. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
15. Арчажникова Л. Г. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя музики : [сб. ст. / отв. ред. Л. Г. Арчажникова]. – М. : МГЗПИ, 1980. – 188 с.
16. Арчажникова Л. Г. Условия формирования педагогических умений и творческих способностей учителя музыки : сб. ст. / Л. Г. Арчажникова. – Ярославль, 1982. – 133 с.
17. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Кн.1-2. – Л. : Музыка, 1963. – 376 с.
18. Асмолов П. Г. На перекрестке путей к изучению психики человека : безсознательное, установка, деятельность / П. Г. Асмолов. – Л. : МГУ, 1986. – 92 с.
19. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Л. : Свит, 1990. – 160 с.
20. Базеян Г. А. О психологических особенностях художественного сознания / Г. А. Базеян // Вопросы психологии. – М., 2001. – № 4. – С. 81–90.
21. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Вид. 2-е, доп. – Житомир : Волинь, 2008. – 232 с.
22. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / Н. О. Батюк. – К., 2003. – 21 с.
23. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; [примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова]. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 444, [1] с.
24. Безклубенко С. Д. Політекономія мистецтва : [навч. посіб.] / С. Д. Безклубенко. – К. : Альтерпрес, 2004. – 250 с.
25. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова. – М. : Педагогика, 1975. – 103 с.

26. Бергсон А. І. Интелектуальное усилие. II. Заметка о психорлогическом происхождении нашей веры в закон причинности / А. Бергсон ; пер. с фр. В. А. Флеровой. – СПб. : М. И. Семенов, [1913]. – 64 с.
27. Бех Д. І. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / Д. І. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
28. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1997. – № 1. – С. 124–129.
29. Библер В. С. Мышление как творчество : введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – М. : Полиздат, 1975. – 398, [1] с.
30. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : [навч. метод. посіб. для вчителів] / Н. М. Бібік ; Ін-т, змісту і методів навчання. – К. : Віпол, 1997. – 90 с.
31. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления : очерки / В. П. Бобровский. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1989. – Вып. 1. – 266 с.
32. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская ; отв. ред. [и авт. предисл.] Б. М. Кедров. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 174 с.
33. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
34. Бодалев А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А. А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 65–71.
35. Божович Л. И. Избранные психологические труды : проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
36. Блонсский П. П. Педология / П. П. Блонский. – М. : Наука, 1934. – 415 с.
37. Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление : опыт системного исследования музыкального искусства / М. Ш. Больфельд. – М. : Вологда, 1991. – 125 с.
38. Бор Нильсон : жизнь и творчество / Н. Бор. – М. : Наука, 1967. – 344 с.
39. Боришевський М. Й. Теоретичні й методологічні засади дослідження самоактивності учнів у виховному процесі / М. Й. Боришевський // Психологія самоактивності учнів у

виховному процесі : навч.-метод. посіб. / за ред. М. Й. Боришевського. – К. : ЗМН, 1998. – С. 8–22.

40. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев ; Рос. Акад. Наук, Ин-т психологии. – М. : ИПРАН, 1997. – 350, [1] с.
41. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних умовах дозвілля : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Б. А. Брилін. – К., 1998. – 40 с.
42. Бровко М. М. Мистецтво : філософсько-культурологічні виміри : монографія / М. М. Бровко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – 237 с.
43. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
44. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : (логико-психологич. анализ) / А. В. Брушлинский ; Ин-т психологии, Акад. наук СССР. – М. : Мысль, 1979. – 228, [2] с.
45. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике).
46. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики та музичного виховання» / О. П. Бурська. – К., 2005. – 29 с.
47. Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1980. – 192 с.
48. Веккер Л. М. Психические процессы : [в з-х т.]. – Л. : ЛГУ. – Т. 1. – 1974. – 335 с. ; Т. 2. – 1976. – 343 с. ; Т. 3. – 1981. – 327 с.
49. Верещак О. М. Змістовна характеристика структури музичного мислення: теоретичний аспект / О. М. Верещак // Рідна школа. – К., 2006. — Вип. № 9. — С. 56-57.
50. Верещак О. М. Музичне мислення як предмет наукового дослідження / О. М. Верещак // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць Київського національного університету культури і мистецтв. – К., 2005. — Вип.13. — Серія «Педагогіка» — С. 15-22.

51. Верещак О. М. Основні принципи позашкільної гуманітарної освіти / О. М. Верещак // Рідна школа. – К., 2005. — Вип. № 12. — С. 61-63.
52. Верещак О. М. Позашкільна діяльність як педагогічна система та соціокультурне середовище / О. М. Верещак // Рідна школа. – К., 2006. — Вип. № 12. — С. 32-35.
53. Верещак О. М. Теоретичні аспекти художньо-естетичного виховання підлітків у системі позашкільної освіти / О. М. Верещак // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць Київського національного університету культури і мистецтв. – К., 2004. — Вип.11. — Серія «Педагогіка» — С. 23-27.
54. Вертгеймер М. Открытие Галилея / М. Вертгеймер // Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В.В. Петухова – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 613-618.
55. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Велугина. – М. : Просвещение, 1968. – 415 с.
56. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : [учеб. пособ. для пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология»] / Н. А. Ветлугина, А. В. Керман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
57. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.
58. Відкритий урок. Позакласна робота / О. В. Іванов, С. В. Вєтров, Г. О. Пуліна. – К. : Плеяди, 2004. – (Методична серія для вчителів ; вип. 1/2. Інтелектуальні заходи в школі : сценарії, розробки, алгоритми, поради. Традиційні та нові підходи. – 120 с.
59. Возняк В. С. Мислення та уява / В. С. Возняк, В. Лимонченко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 11/12. – С. 170–210.
60. Воловик А. Ф. Педагогика досуга : ученик / А. Ф Воловик, В. А. Воловик ; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1998. – 232 с. – (Библиотека педагога-практика).
61. Воробей Ю. Д. Диалектика художественного творчества / Ю. Д. Воробей. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 175 с.

62. Воронова Т. Н. К вопросу о музыкальном мышлении / Т. Н. Воронова // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства : сб. тр. / МГПИ им. В. И. Ленина. – М. : МГПИ, 1978. – С. 64–70.
63. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 533, [1] с. – (Психология : классические труды).
64. Выготский Л. С. Психология искусства : анализ эстет. реакции / Л. С. Выготский. – 5.-е изд., заново доп. – М. : Лабиринт, 1998. – 413, [2] с.
65. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
66. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поетапном формировании умственных дейсвий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – 1966. – С. 236–277.
67. Гданська О. П. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів вузів культури (на матеріалі кобзарського мистецтва) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. П. Гданська – К., 1998. – 24 с.
68. Голсдинер А. Л. О стадиях формирования музыкального восприятия / А. Л. Голсдинер // Проблемы музыкального мышления. – М. : Музыка, 1974. – С. 230–251.
69. Голсдинер А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям / А. Л. Голсдинер // Методические записки по вопросам музыкального образования. – 1991. – № 3. – С. 182–193.
70. Горюхіна Н. О. Постановка проблеми творчого методу в теоретичному музикознавстві / Н.О. Горюхіна // Укр. Музикознавство. : Респебл. між від. наук.-метод. зб. ст. – Вип. 15. – К., Муз. Україна, 1980. – С.14-21.
71. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер ; Междунар. акад. пед. наук, Моск. гуманит. актер. лицей. – М. : NB Магистр , 1993. – 190 с.
72. Григорьев В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути её реализации / В. Ю. Григорьев // Музыкальное исполнительство и современность. – М. : Музыка, 1988. – Вып. 1. – С. 69–86.

73. Гризова И. А. Художественное мышление и художественный образ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.623. «Марксиско-ленинская эстетика» / И. А. Гризова. – Ленинград, 1970. – 27 с.
74. Громов Е. С. Природа художественного творчества / Е. С. Громов. – М. : Просвещение, 1986. – 237, [2] с.
75. Гузій Н. В. Методичні основи формування музично-естетичної культури молодших школярів у фортепіанному класі ДМШ // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: Сер.: 16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. – Вип. 9(19). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008.– С.168-172.
76. Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти : наук.-метод. зб. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; ред. С. Д. Максименко. – К., 2004. – 203 с.
77. Гусев С. С. Проблема понимания в философии : философско-гнесеологический анализ / С. С. Гусев, Л. Г. Тульчицкий. – М. : Полиздат, 1985. – 190 с.
78. Гуссерль Э. Картезианские размышления = Cartesianische meditationen / Э. Гуссерль ; пер. с нем. Д. В. Скляднева. – СПб. : Наука : Ювента, 1998. – 315 с. – (Слово о сущем).
79. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии / Э. Гуссерль // Философия как строгая наука : пер. с нем. – Минск : Харвест ; М. : АТС, 2000. – 752 с.
80. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 249 с.
81. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Полиздат Украины, 1987. – 139, [2] с.
82. Дряпіка В. І. Орієнтація студенської молоді на цінності музичної культури (соц.-педагог. аспект) / В. І. Дряпіка. – Кіровоград : Держ. Центр. Укр. вид-во, 1997. – 215 с.
83. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.05 / В. І. Дряпіка ; АПН. – К., 1997. – 399 с.

84. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 203 с. – (Серия «Классики психологии»).
85. Елистратова Г. Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01. / Г. Б. Елистратова. – Саранск, 2003. – 198 с.
86. Ельконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Ельконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
87. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования : Психология. Теория. Практика / Г. Л. Ержемский. – СПб. : Деан, 1993. – 258, [3] с.
88. Ержемский Г. Л. Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижёра с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский // Психология дирижирования. – 1988. – 80 с.
89. Заболоцкий Ю. Н. Воспитание и психологическая организация мышления музыканта-исполнителя / Ю. Н. Заболоцкий // Актуальные проблемы музыкального образования : тематич. сб. науч. тр. / гл. ред. И. Д. Безгин ; КГК им. П.И.Чайковского. – К., 1990. – С. 60–65.
90. Зязюн І. А. Виховання естетичного сприймання / І. А. Зязюн, А. С. Канарський. – К. : Знання, 1968. – 52 с. – (Матерали на допомогу лектору).
91. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А. З. Зак. – М. : Педагогика, 1984. – 152 с.
92. Закон України «Про освіту» : за станом на 8 грудня 2006 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2006. – 38, [2] с. – (Закони України).
93. Закон України «Про позашкільну освіту» : за станом на 12 грудня 2006 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2006. – 30 с. – (Закони України).
94. Закс Л. А. Музыка в контекстах духовной культуры / А. Л. Закс. – Л. : Музыка, 1987. – 68 с.
95. Закс Л. А. Художественное сознание / Л. А. Закс. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 210, [3] с.
96. Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 15–24.

97. Зарубежные исследования по психологии познания : [сб. аналит. обзоров / ред. Г. Я. Розен]. – М. : ИНИОН, 1997. – 255 с.
98. Захаров С. В. Формування пізнавальних інтересів учнів основної школи у процесі позакласної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. В. Захаров. – К., 2001. – 179 с.
99. Зельц О. Законы продуктивний и репродуктивной духовной деятельности / О. Зельц // Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В.В. Петухова – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 44-49.
100. Зякун Т. Г. Культурно-просвітницька діяльність татарської діаспори в Україні як засіб формування інтересу молодших школярів до національної культури : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / Т. Г. Зякун. – К., 2004. – 20с.
101. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – К. : Наукова думка, 1977. – 250 с.
102. Ільченко О. О. Музичне мислення / О. О. Ільченко, Я. В. Сверлюк // Методологічні проблеми професійної музичної освіти. – Рівне : Перспектива, 2004. – С. 64–65.
103. Каган М. С. Социальные функции искусства / М. С. Каган. – Л. : Знание, 1978. – 36 с.
104. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
105. Каган М. С. Человеческий фактор развития общества и общественный фактор развития человека / М. С. Каган // Вопросы философии. – 1987. – № 10. – С. 15–26.
106. Каган М. С. Эстетическое и художественное воспитание в развитом социалистическом обществе / М. С. Каган. – Л. : Знание, 1984. – 32 с. – (В помощь лектору).
107. Казачков С. А. От урока к концерту : [Хоровое дирижирование] / С. А. Казачков. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 343 с.
108. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
109. Канарский А. С. Диалектика эстетического процеса : генезис чувств. культуры / А. С. Канарский. – К. : Вища школа : Изд-во при Киев. ун-те, 1982. – 192 с.
110. Капська Й. А. Педагогіка живого слова / Й. А. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.

111. Келер В. Исследование интеллекта / В. Келер // Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В.В. Петухова – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 341-35.
112. Келли Дж. А. Теория личности : психология лич. конструктов / Дж. А. Келли ; пер. с англ. и научн. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2000. – 248, [1] с. – (Мастерская психологии и психотерапии).
113. Киселев Т. Г. Основы социально-культурной деятельности : [учеб. пособ.] / Т. Г. Киселев, Ю. Д. Красильников. – М. : МГУК. – 1995. – 136 с.
114. Киященко Н. И. Пути и средства эстетического воспитания / Н. И. Киященко. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
115. Кірсанов В. В. Теоретико-методологічні та методичні засади педагогічної діагностики організації дозвілля / В. В. Кірсанов. – К. : Альтепрес, 2006. – 352 с.
116. Князева М. М. Эстетическое как социальный феномен / М. М. Князева, Ю. В. Осокин // Философия. – 1998. – Сер. 3. – С. 181–187.
117. Ковмір О. М. Методика формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах / О. М. Ковмір // Рідна школа. – К., 2009. — Вип. № 5-6.— С. 28-32.
118. Колеснікова О. В. Естетика / О. В. Колесникова. – К. : Пед. думка, 1998. – 151 с.
119. Колычева Т. В. О роли художественно-образного мышления в познавательной деятельности / Т. В. Колычева // Матеріали міської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих вчених м. Харкова», 25 січня 2000 р. – Х. : Вид-во ХНУ, 2000. – Вип. 456, Ч. 1. – С. 278–281.
120. Комаровська О. А. Художньо-обдарована дитина : на допомогу вчителю / О. А. Комаровська. – К. : BONA MENTE, 2002. – 40 с.
121. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
122. Корженевський А. Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / А. Й. Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К. : Музична Україна. – 1981. – С. 29–40.

123. Костюк А. Г. Восприятие мелодии : мелод. параметры процесса восприятия музыки / А. Г. Костюк ; АН УССР, Ин-т искусствоведения, фольклора и этнографии им. М. Ф. Рыльского. – Киев : Наук. думка, 1986. – 189, [2] с.
124. Костюк А. Г. Эстетитеские аспекты восприятия музики / А. Г. Костюк // Проблемы музыкальной культуры. – 1989. – Вып. 2. – С. 143–156.
125. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 194–307.
126. Котляревский И. А. Музыкально-теоретический системы европейского искусствознания / И. А. Котляревский. – К. : Музична Украина, 1983. – 158 с.
127. Кременштейн Б. Педагогические аспекты воспитания музыкального мышления в исполнительском классе / Б. Кременштейн // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя : сб. тр. МГПИ им. Гнесиных. – М., 1983. – Вып. 68. – С. 63–88.
128. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 112 с.
129. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании / Т. И. Левченко. – К. : МАУП, 1995. – 164 с.
130. Легенький Г. И. Психологический процесс как целостная динамическая система / Г. И. Легенький. – Х. : Высш. шк., 1979. – 144 с.
131. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005. – 431 с.
132. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения : в 2 т. / под ред. В. В.Давыдова. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 232–239.
133. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Лентьев. – М. : Знание, 1971. – 231 с.
134. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с. – (Фундаментальная психология).

135. Лернер И. Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования / И. Я. Лернер // Вопросы методов педагогических исследований : Спб. научных трудов / Под. Ред. М. Н. Скаткина. – М., 1973. – С. 40-55.
136. Лилов А. Л. Природа художественного творчества / А. Л. Лилов ; пер. с болг. А. Атанаевой. – М. : Искусство, 1981. – 479 с.
137. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Ліненко ; АПН України, Півден.-Укр. пед. ун-т ім. Ушинського. – О. : ОКФА, 1995. – 77, [2] с.
138. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів] / В. І. Лозова, Г. В. Троцко ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і допов. – Х. : ОВС, 2002. – 398 с.
139. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1999. – 349, [1] с. – (Памятники психологической мысли).
140. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А.Ф. Лосев. – М. : Правда, 1990. – 395 с.
141. Лук А. Н. Концептуальная матрица века / А. Н. Лук // Психология процесов художественного творчества. – 1980. – С. 259–261.
142. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Полиздат, 1976. – 144 с.
143. Лук А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М. : Знание, 1982. – 175 с.
144. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 335 с.
145. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – [2-е изд.]. – М. : Сов. композитор, 1991. – 375, [1] с.
146. Мазель Л. А. О природе и средствах музыки / Л. А. Мазель. – М. : Музыка, 1991. – 80 с. – (Теоретический очерк).
147. Мазепа В. І. Художня творчість як пізнання / І. В. Мазепа. – К. : Наукова думка, 1974. – 213 с.
148. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1958. – 346 с.
149. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [у 2 т.] / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 320 с.

150. Максимов В. Н. Анализ ситуации художественного восприятия / В. Н. Максимов // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 54–91.
151. Малахов В. А. Культура и человеческая целостность / В. А. Малахов. – К. : Наук. думка, 1984. – 119 с.
152. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Моск. шк. полит. исслед., 2000. – 416 с.
153. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» / І. П. Маноха. – К. : Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
154. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини : онтологічно орієнтований підхід : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / І. П. Маноха. – К., 2002. – 462 с.
155. Маркова Е. Н. Проблемы музыкальной культурологии / Е. Н. Маркова. – О. : Астропринт, 2000. – 103 с.
156. Маслоу А. М. Психология Бытия / А. М. Маслоу ; пер. с англ. О. О. Чистякова. – М. : Реал. Бук, 1997. – 300 с. – (Актуальная психология).
157. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол; АПН Україні, Ін-т пробл. виховання. – К. : Промінь, 2006. – 431 с.
158. Масол Л. М. Музика : у 2 ч. : метод. посіб. для вчителів / Л. М. Масол, Ю. О. Очадовська. – Х. : Скорпіон, 2005. – (Предметний тиждень).
159. Масол Л. М. Формування мислення засобами мистецтва // Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України : мат. Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. Ф. Погребенника та І. В. Гарника. – К. : Юніверс, 2001. – С. 84–93.
160. Масол Л. М. Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочниій діяльності / Л. Масол, Н. Ганусенко, О. Комаровська та ін.. // Шкільний світ. – К., 2002. – № 11. – С. 1–15.
161. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Модек, 2003. – 718, [1] с.
162. Матюшкин А. М. Некоторые вопросы психологи мышления / А. М. Матюшкин // Психология мышления. – 1965. – С. 3–17.

163. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
164. Мацумото Д. Психология и культура : соврем. исслед. / Д. Мацумото**.** – 3-е междунар. изд. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Нева, 2002. – 414 с. : ил. – (Психологическая энциклопедия).
165. Мачуський В. В. Формування творчої активності старшокласників у клубах позашкільних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / В. В. Мачуський, В. Ю. Гаврилюк. – Біла Церква : КОІПОПК, 2006. – 216 с.
166. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и логос жизни / В. В. Медушевский // Музыкальное мышление : сущность, категории, аспекты исследования. – К. : Музична Україна, 1989. – С. 18–27.
167. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественное восприятие : комплексный подход : опыт, поиски, перспективы / Б. С. Мейлах. – М. : Искусство, 1985. – 318 с.
168. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76–82.
169. Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы способностей к художественному творчеству : дис. … д-ра психологич. наук : 19.00.01 / А. А. Мелик-Пашаев. – М., 1994. – 225 с.
170. Меншинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников : избр. психол. тр. / Н. А. Меншинская. – М. : Педагогика, 1989. – 218 с.
171. Мигунов А. С. Искуство и процес познания / А. С. Мигунов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 126, [2] с.
172. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
173. Михайлов М. К. О некоторых психологических механизмах музыкального мышления / М. К. Михайлов // Этюды о стиле в музыке : статьи и фрагменты. – Л., 1981. – С. 117–148.
174. Мозгальова Н. Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / Н. Г. Мозгальова. – К., 2003. – 18 с.

175. Морено Я. Л. Социометрия : экспериментальный метод и наука об обществе / [науч. ред. Р. Золотовицкий ; пер. с англ. А. Боковикова]. – М. : Акад. проект, 2001. – 383 с.
176. Москаленко В. Г. До визначення поняття «Музичне мислення» / В. Москаленко // Українське музикознавство : наук.-метод. зб. – К. : НМАУ, 1998. – Вип. 28. Музична україністика в контексті світової культури. – С. 48–53.
177. Мотивация познавательной деятельности : [сб. научн. тр. / под общ. ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской.] – Л. : Знание, 1972. – 117 с.
178. Музыкальное мышление : проблемы анализа и моделирования : [сб. науч. тр. КГК им. П. И. Чайковского / отв. ред. Л. И. Дыс]. – К. : Музична Україна, 1988. – 113 с.
179. Музыкальное мышление : сущность, категории, аспекты исследования : [сб. науч. тр. КГК им. П. И. Чайковского / отв. ред. Л. И. Дыс]. – К. : Музична Україна, 1989. – 180 с.
180. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : [учеб. для студ. обучающихся по пед. спец.] / В. С. Мухина. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2003. – 452, [1] с. – (Высшее образование).
181. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
182. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
183. Національна доктрина розвитку освіти в Україні [Електрониий ресурс] / – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/other/2827
184. Озеров В. Ю. Теория музыкального мышления и проблемы изучения целосности в музыке / В. Ю. Озеров // Методологические вопросы теоретического музыкознания. – 1978. – Вып. 12. – С. 173–231.
185. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 263 с.
186. Основи практичної психології : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін.]. – К. : Либідь, 2003. – 536 с.
187. Основы эстетики и исскусствознания : [ред. И. Л. Люблинский, В. К. Скатерщиков]. – М. : Искусство, 1973. – 264 с.

188. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания / В. Д. Остроменский. – Кишинёв : Штиинца, 1988. – 157 с.

189. Павленко В. В. Психологія вчителя в стресових професійних ситуаціях / В. В. Павленко. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 255 с.

190. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 9–21.

191. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.

192. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної іноватики / В. Ф. Паламарчук. – К. : Знання Україні, 2005. – 419 с.

193. Педагогічні технології : [навч. посіб.] / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Укр. енциклопедія, 1995. – 256 с.

194. Пелех Ю. В. Педагогічні основи організації позакласної виховної роботи зі старшокласниками в загальноосвітній середній школі : дис. ... канд. пед. наук. / Ю. В. Пелех. – К., 1997. – 157с.

195. Петровский В. А. Психология нададаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : Горбунок, 1992. – 236 с.

196. Петровський А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровський // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С.15–26.

197. Петрушин В. И. Музыкальная психология : пос. для учащихся и студентов сред. и высш. муз. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М. : Пасим, 1994. – 303 с.

198. Петрушин В. И. Музыкально-эстетическое воспитание старших школьников в условиях свободного времени : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. И. Петрушин ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1991. – 32 с.

199. Петухов В. В. О двух определениях мышления / В. В. Петухов // Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В.В. Петухова – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 13-15.

200. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : [пер. з фр.] / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 231 с.

201. Пиаже Ж. Психология интеллекта : [пер. з фр.] / Ж. Пиаже. – М. : Питер, 2003. – 191, [1] с.
202. Піхтар О. А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика і музичне виховання)» / О. А. Піхтар. – К., 2007. – 23 с.
203. Піча М. В. Культура вільного часу (філософсько-соціологічний аналіз) / М. В. Піча. – Л. : Світ, 1990. – 152 с.
204. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 251 с.
205. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.
206. Полякова І. О. Особливості музично-художнього мислення суб'єктів виконавської діяльності / І. О. Полякова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2000. – Вип. І. – С. 38–52.
207. Пономарев Я. О. Психология творчества и педагогика / О. Я. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 279 с.
208. Поплавський М. М. Досуг как педагогическая проблема / М. М. Поплавський. – К. : КДИК, 1994. – 188 с.
209. Поплужный В. Л. Роль и развитие интелектуальных чувств в познавательной деятельности личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К. 1969. – 22 с.
210. Потебня А. А. Мысли и язык : собр. тр. / А. А. Потебня. – М. : Лабиринт, 1999. – 268 с. – (Классика мировой гуманитарной мысли).
211. Проблемы массовой музыкальной культуры в современной зарубежной музыкально-педагогической теории и практике : по мат. западногерм. журн. «Musik und Bildung» за 1973-1983 гг. : лекция по курсу «Массовые муз. жанры» (спец. N 17.00.02 «Музыковедение») / В. Ю. Озеров ; Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. – М. : ГМПИ, 1987. – 51 с.

212. Психология личности : словарь-справ. / [П. П. Горностай, Т. М. Титаренко, С. В. Васькивська и др.] ; под. ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 318, [1] с.

213. Психология музыкальной деятельности : теория и практика / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.] ; под. ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

214. Психология мышления : [учеб. пособ. для вузов] / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова и др. – М. : Изд-во МГУ, 2001. – 400 с.

215. Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В.В. Петухова – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 672 с. – (Хрестоматия по психологии).

216. Психология эмоций : Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер ; [вступ. ст. В. К. Вилюнаса]. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.

217. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості / [В. О. Моляко та ін.] ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Лаб. Психології творчості. – К. : Наук. Думка, 2008. – 207 с.

218. Психологія особистості : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Пуча. – К. : КММ, 2007. – 296 с.

219. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. посіб. / [М. Й. Боришевський, С. Т. Музичук, В. В. Антоненко та ін.]. – К. : АПН України, 1999. – 190 с.

220. Пуанкаре А. Математическое творчество / А. Пуанкаре // Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В.В. Петухова – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 619-627.

221. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : дидактичні основи, методів навчально-виховної роботи / Г. С. Пустовіт, Л. В. Тихенко. – Суми : Унів. кн., 2008. – Кн. 2. – 271 с.

222. Пясковский И. Б. Логика музыкального мышления / И. Б. Пясковский. – К. : Музична Украина, 1987. – 182 с.

223. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт. – М. : Музыка, 1972. – 167 с.

224. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. [для студ. вузів] / В. В. Рибалка ; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1996. – 235 с.

225. Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества : [сб. ст. / сост. А. Л. Готсдинер]. – Л. : Музыка, 1981. – 311 с.

226. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / В. А. Роменець. – 3-є вид. – К. : Либідь, 2004. – 287 с.

227. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : [навч. посіб. для студ. вузів, учителів музики та викл. муз.-пед. факультетів] / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

228. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.

229. Рудницька О. П. Культуровідповідність мистецької освіти // Неперервна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / О. П. Рудницька – К. : Віпол, 2000, – С. 108–133.

230. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

231. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с.

232. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Цудзинович Т. І., 2007. – 198, [1] с.

233. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлекси / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 154–182.

234. Семенов И. Н. Рефлексия в развитии творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7, № 6. – С.158. – 159.

235. Симонов В. П. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / В. П. Симонов. – М. : Наука, 1975 – 175 с.

236. Сисоєва С. О. Педагогічні технології творчого розвитку особистост і: проблеми і суперечності / С. О. Сисоєва // Творча особистість у системі неперервної професійної

освіти : Мат. міжнар. наук. конф. 16-17.05.2000 р. / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Х. : ХДПУ, 2000. – С. 84–90.

237. Система эстетического воспитания школьников : сб. науч. тр. / [Б. Т. Лихачев, Е. В. Квятковский, А. И. Буров и др.] ; под. ред. С. А. Герасимова. – М. : Педагогика, 1983 – 264 с.
238. Слободяник Н. В. Психолого-педагогічні умови формування гуманних взаємин підлітків (на заняттях аматорського музичного колективу) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Слободяник. – К., 2001. – 203 с.
239. Смирнов М. А. Эмоциональный мир музыки : исследование / М. А. Смирнов. – М. : Музыка, 1990. – 320 с.
240. Смолюк І. О. Педагогічні технології : дослідж. соц.-особистіс. аспекту / І. О. Смолюк. – Луцьк : Вежа, 1999, – 293 с.
241. Соколов В. Г. О принципах структурного мышления в музыке / В. Г. Соколов // Проблемы музыкального мышления. – М. : Музыка, 1974. – С. 153–176.
242. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музики : статьи и исследования / А. Н. Сохор. – Л. : Сов. композитор., 198. – Вып. 3. – 295 с.
243. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А. Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления : сб. ст. / под общ. ред. М. Г. Арановского. – М. : Музыка, 1974. – С. 59–74.
244. Спенсер Г. Статьи о воспитании / Г. Спенсер ; [пер. с англ. М. А. Энгельгардта]. – СПб. : Школа и жизнь. – 1914. – Вып. 2 (послед.). – С. 81–176.
245. Старчеус М. С. К проблеме типологии музыкального восприятия / М. С. Старчеус // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / под общ. ред. А. Г. Костюка. – К. : Музична Україна, 1986. – С. 29–32.
246. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек. / Л. Н. Столович. – М. : Полиздат, 1985. – 415 с. – (Функции художественной деятельности).
247. Сухомлинський В. А. Мир отдаю детям / В. А. Сухомлинський. – К. : Рад.школа, 1971. – 168 с.

248. Сущенко Т. І. Педагогічний процес в позашкільних закладах : авторефер. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т. І. Сущенко. – К., 1993. – 56 с.

249. Тарасов Г. С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие / Г. С. Тарасов // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / под общ. ред. А. Г. Костюка. – К. : Музична Україна, 1986. – С. 56–69.

250. Тельчарова Р. А. Введение в феноменологию музыки / Р. А. Тельчарова ; Владимир. Гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, АН СССР, Ин-т философии. – М. : ВГПИ, 1991. – 214 с.

251. Теория и практика эстетического воспитания : теорет. курс авториз. излож. / Моск. экстер. гуманит. ун-т ; [М. М. Князева]. – М. : Акад. изд-во МЭГУ, 1994. – 171 с. – (Книга авторизованного изложения).

252. Теория познания / [под.ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана]. – М. : Мысль, 1991. – Т. 1. – 303 с. ; Т. 2. – 479 с.

253. Теплов Б. В. Психология музыкальных способностей / Б. В.Теплов // Избр. труды. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 222 с.

254. Тихомиров О. К. Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи / О. К. Тихомиров, В. А. Терехов // Вопросы психологии. – 1969. – № 4. – С. 66–84.

255. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. К. Тихомиров. – М. : AKADEMIA, 2002. – 287, [1] с.

256. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и експеременталного исследования) / О. К. Тихомиров. – М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1969. – 304 с.

257. Фарбштейн А. А. Музыкальная эстетика и семиотика / А. А. Фабштейн // Проблемы музыкального мышления. – М. : Музыка,1974. – С. 75–89.

258. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

259. Фельдштейн Д. И. Психология развития подростков / Д. И. Фельдштейн. – М. : Знание, 1978. – 48 с.

260. Философский энциклопедический словарь / [сост. А. Л. Грекулова и др.] ; редкол. : С. С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989 – 814, [1] с.

261. Формування психолого-фізіологічної стійкості, профілактика стресів, розумових, емоційних та інших перевантажень обдарованих дітей і молоді, виховання у них патріотизму й громадянської позиції у процесі навчання та виховання / [С. Д. Максименко, В. Ф. Москаленко, В. І. Берзінь та ін.] ; під. ред. С. Д. Максименко. – К. : Купріянова, 2004. – 192 с.

262. Формы и методы активации творческой деятельности студентов в процесе обучения : межвуз. сб. / ответ. ред. В. Н. Васильев. – Петрозаводск, 1988. – 158 с.

263. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла : [сборник] : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 366, [1] с. – (Библиотека зарубежной психологии).

264. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге : избр. ст. позд. периода творчества : [перевод] / М. Хайдеггер. – М. : Высш. шк., 1991. – 190, [2] с. – (Библиотека философа).

265. Харлап М. Г. Ритм и метр в музыке устной традиции / М. Г. Харлап. – М. : Музыка, 1986. – 102, [2] с.

266. Харлап М. Исполнительское искусство как эстетическая проблема / М. Харлап // Мастерство музыканта-исполнителя : сб. ст. / сост. Я. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1976. – Вып. 2. – С. 5–67.

267. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 283 с.

268. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2002. – 264 с. – (Мастера психологии).

269. Художественная деятельность. Пробл. субъекта и объектив. детерминации / [В. И. Мазепа, В. А. Малахов и др. ; отв. ред. В. И. Мазепа]. – Киев : Наук. думка, 1980. – 295 с.

270. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : автореф. дис. … д-ра. псих. наук : спец. 19.00.03 / Ю. А. Цагарелли. – 1989. – 31 с.

271. Цыпин Г. М. Музыкальное мышление : сущность, структура, дидактические основы формирования и развития / Г. М. Цыпин // Обучение игре на фортепиано. – 1984. – С. 129–174.

272. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения : пособ. для учащихся муз. отд-ний педвузов и концерваторий / Г. М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 373, [1] с.

273. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова ; Півд. наук. центр АПН України. – О. : СВД Черкасов, 2009. – 230 с.

274. Чепелєва Н. В. Технології читання : посібник / Н. В.Чепелєва. – К. : Главник, 2004. – 95 с.

275. Чередниченко Т. В. Композиция и интерпретация : три среза проблемы / Т. В. Чередниченко // Музыкальное исполнительство и современность : сб. ст. – М. : Музыка, 1988. – Вып. 1. – С. 43–68.

276. Чередниченко Т. В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики : к анализу методол. парадоксов науки о музыке / Т. В. Чередниченко. – М. : Музыка, 1989 (1990). – 221, [1] с.

277. Чередниченко Т. Композиция и интерпретация : три среза проблемы / Т. Чередниченко // Музыкальное исполнительство и современность. – М. : Музыка, 1988. – Вып. 1. – С. 43–68.

278. Шацкая В. Н. Музыкально-естетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 197 с.

279. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 238 с.

280. Швырев В. С. Понимание в структуре научного сознания / В. С. Швырев // Загадка человеческого понимания. – М. : Полиздат, 1991. – С. 8–24.

281. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки (теоретическое исследование) / С. В. Шип. – О. : Изд-во Одес. гос. консерватории им. А. В. Неждановой, 2001. – 296 с.

282. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации / Р. П. Шульга. – К. : Наукова думка, 1989. – 120 с.

283. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк., 1989. – 143 с.

284. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия = Thinking understanding reflection / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 798 с.

285. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К. : Ін-т змісту і методики навчання, 1996. – 172 с.

286. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; [авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов] ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 554, [1] с.

287. Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка / под общ. ред. Д. Шостаковича. – М. : Сов. композитор, 1972. – Т. 1. – 712 с.

288. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования : описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов, С. С. Семенова. – М. : Академкника : Добросовет, 2003. – 595 с.

289. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника : [перевод] / И. С. Якиманская ; пед. о-во АрмССР. – Ереван : Луйс, 1988. – 79, [1] с.

290. Якиманская И. С. Основные направления исследований образного мышления / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 5–16.

291. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

292. Якобсон П. М. Психологические предпосылки эстетического воспитания школьников / П. М. Якобсон // Советская педагогика. – М., 1966. – № 4. – С.93– 102.

293. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 88 с.

294. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации : избр. психол. тр. / П. М. Якобсон ; под. ред. Е. М. Борисовой ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304с.

295. Яковенко Л. П. Формування художнього мислення студентів педагогічного факультету засобами музики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Яковенко. – К.,1996. –182 с.

296. Elkind D. Children and Adolescents : interpretive essays on jean piaget / D. Elkind. – New York : Oxford University Press. – 1981. – 176 p.
297. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – New York, 1967. – 154 p.
298. Herskovits M. Y. Les bases de l'an thropologie culturelle / M. Y. Herskovits. – Paris : Payot, 1967.
299. Piaget J. The equilibration of cognitive structures : the central problem of intellectual development / J. Piaget. – Chicago : University of Chicago Press, 1985. – 236 p.
300. Thorndike R. L. Stanford-binet intelligence scale : fourth edition (technical manual) / R. L. Thorndik., E. P. Hagen, J. M. Sattler. – Chicago : Riverside, 1986. – 176 p.
301. Torrance T. P. Guiding Creative Talent / by T. P. Torrance. – New York : Prentice Hall, 1962. – 164 p.