

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

У ЦІЖУЙ

УДК 378.016:780.616.432]:17.026.3(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЕМПАТІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ
ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ**

Спеціальність 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

У Ціжуй

Науковий керівник :
Падалка Галина Микитівна,
доктор педагогічних наук

Київ – 2022

АНОТАЦІЯ

У Ціжуй. Формування художньої емпатії майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2022.

Зміст анотації

У дисертаційній роботі досліджено проблему формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. Актуальність обраної проблеми зумовлено зрослими запитами суспільства на максимальне використання ресурсів людини у соціальній практиці, визнанням провідної ролі учителя у створенні інтелектуального, гуманно орієнтованого потенціалу нації. В зв'язку з цим посилюється значення розвитку емпатії як одного із найсуттєвіших чинників педагогічного професіоналізму учителя.

Аналіз науково-методичної літератури та практики музичного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах засвідчив недостатність розробки проблеми формування художньої емпатії студентів, що зумовлено складністю, багатогранністю проблеми, недооцінкою значення художньої емпатії для формування виконавської культури педагога-музиканта та досягнення ефективності його професійної діяльності. Таким чином, склалися суперечності між:

- необхідністю підсилення аксіологічної складової викладання мистецьких дисциплін у педагогічних університетах та існуючим рівнем втілення ціннісних підходів у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва;

- професійно-практичною значущістю художньої емпатії вчителя музичного мистецтва і недостатнім теоретичним обґрунтуванням педагогічних засад її формування;

- потребою визначення методичних основ формування художньої емпатії та переважною зорієнтованістю фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва переважно на виконавський розвиток.

Отже, мета дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах.

Для досягнення мети було застосовано такі методи дослідження, як теоретико-методологічний аналіз наукової літератури, проектування та теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва, логіко-сміслові моделювання та експериментальна перевірка принципів, педагогічних умов, методів і прийомів формування досліджуваного феномену, статистична обробка результатів констатувального та формувального експериментів.

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні сутності, змісту і структури поняття “художня емпатія вчителя музичного мистецтва”, з’ясуванні функцій художньої емпатії вчителя музичного мистецтва у професійній діяльності; розробці критеріїв, показників, рівнів сформованості художньої емпатії вчителя музичного мистецтва; визначенні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці принципових позицій, педагогічних умов, методів і прийомів формування художньої емпатії майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання.

Художня емпатія учителя музичного мистецтва виступає в дослідженні як особистісне інтегративне утворення, що передбачає здатність до співпереживання, суб’єктивації авторського естетичного досвіду, втіленого у художній формі твору, а також оцінювальних орієнтирів художнього сприймання учнів.

Структура художньої емпатії вчителя музичного мистецтва складається з мотиваційно-спонукального, пізнавально-оцінювального та презентативно-творчого компонентів. Мотиваційно-спонукальний компонент передбачає

наявність у вчителя музичного мистецтва стійкого інтересу до глибокого осягнення змістової сутності художнього образу та сприйняття естетичних переваг художньої форми, а також прагнення до розвитку в учнів інтересу до пізнання мистецтва. Пізнавально-оцінювальний компонент художньої емпатії свідчить про сформованість у вчителя досвіду сприймання мистецтва, наявність певного запасу художніх вражень, прагнення до їх постійного розширення та збагачення. Пізнавально-оцінювальний компонент художньої емпатії втілює також намагання вчителя емоційно відгукнутись на естетичні переживання учнів, проаналізувати витoki тієї чи іншої реакції школярів на мистецькі твори, співвіднести її із власною, в разі потреби скоректувати, узгодити свої художні відчуття із художніми враженнями учнів. Презентативно-творчий компонент художньої емпатії означає прагнення учителя до відтворення свого відчуття і характеру переживання мистецького твору у власній музично-інтерпретаційній діяльності, у вираженні власних міркувань щодо мистецтва у процесі художнього спілкування з учнями. Визначені компоненти знаходяться у органічному взаємозв'язку і функціональній взаємозалежності.

Найважливішими функціями художньої емпатії вчителя музичного мистецтва визначено прогностично-оцінювальну, виконавсько-творчу та контрольню-корективну.

Результативність діагностики забезпечено застосуванням розроблених в процесі дослідження критеріїв і показників сформованості художньої емпатії вчителя музичного мистецтва, що включають такі, як: - міра мотиваційно-вольової спрямованості студентів на формування художньої емпатії (показники: усвідомленість студентами значущості художньої емпатії для професійної діяльності педагога-музиканта, наявність стабільного бажання до розвитку у себе художньої емпатії); - міра мистецько-пізнавальної активності (показники: систематичне розширення власного художнього досвіду і музикознавчого тезаурусу, наявність інтересу до усвідомлення характерних особливостей творчості композитора); - міра визначеності

художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань (показники: активність у виборі власного навчального виконавського репертуару та прагнення до оригінального виконавського тлумачення навчального репертуару); міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору (показники: відповідність інтерпретації музичного твору стильовим засадам творчості композитора, яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору); міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів (спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний твір; спроможність до моделювання методів і прийомів корекції емпатійного аспекту музичного сприймання учнів).

Розроблені критерії і показники уможливили виявлення рівнів сформованості художньої емпатії вчителя музичного мистецтва – високого, середнього і низького. Суттєві відмінності, що характеризують означені рівні, стосуються перш за все ступеню вмотивованості ставлення студентів до емпатійного прочитання авторського тексту музичного твору, здатністю майбутніх учителів до виявлення емпатійно-творчого ставлення до виконавської інтерпретації музики та до емпатійної взаємодії із учнями у процесі музично-педагогічної практики.

В результаті дослідження розроблено принципи формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва. Принцип аксіологічності орієнтує навчання на осягнення студентами ціннісних смислів художнього твору та їх координацію у процесі взаємодії з учнями, на рефлексивне опрацювання студентами художньої інформації. Принцип емоційності передбачає забезпечення інтенсивності художніх переживань та активізації здатності майбутніх учителів до регуляції на основі емпатії процесу сприймання школярами музики, підсилення його емоційності. Принцип суб'єктності полягає у спонуканні студентів до виявлення оригінальної, самостійної естетичної оцінки, а також до толерантності у сприйнятті художньо-смакових уподобань учнів. Принцип інтерактивності спрямовано

на активізацію емпатійного переживання музики студентами у процесі художньої взаємодії з іншими. Принцип полікультурності орієнтує пізнання студентами традицій рідної культури як невід'ємної складової світового художнього простору. Визначені принципи створюють концептуальну основу формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.

Встановлено оптимальні педагогічні умови формування художньої емпатії у процесі фортепіанного навчання. Перша педагогічна умова - систематичне залучення до оцінноцентрованого діалогу передбачає спонукання студента до визначення художньої цінності творів мистецтва шляхом уявного спілкування з автором, а також зіставлення власних вражень із художньою реакцією інших. Активізація творчої уяви студентів як друга педагогічна умова формування художньої емпатії зорієнтована на досягнення ефекту уявної особистої участі студента у створенні образу, що сприяє проникненню у творчу лабораторію композитора, дозволяє студенту прийняти і відтворити у виконанні почуття автора, як власні. Третю педагогічну умову - розширення у студентів досвіду пізнання мистецтва - спрямовано на залучення студентів до переживання якомога більшого і різноманітного спектру почуттів, втілених у композиторській творчості. Серед визначених умов особливе місце посідає четверта педагогічна умова - забезпечення педагогічної спрямованості процесу формування художньої емпатії, викликане потребою розвитку у майбутніх педагогів здатності до співпереживання художнім враженням дітей, спроможності відчутти характер їхньої реакції музику. Спонукання до рефлексивного сприйняття музики як п'ята педагогічна умова передбачає активізацію внутрішніх процедур зіставлення власного оцінного ставлення студентів до музики, порівняння його із художнім світобаченням автора твору дає поштовх емпатійному заглибленню студентів у образну тканину музики.

В результаті експериментального дослідження визначено оптимальну послідовність формування художньої емпатії майбутніх учителів музики, що

реалізується шляхом дотримання трьох етапів. Перший етап (заохочувально-кумулятивний) передбачає опору насамперед на принципи аксіологічності, суб'єктності та емоційності, а також впровадження таких педагогічних умов, як активізація творчої уяви студентів та розширення їхнього досвіду пізнання мистецтва. Другий етап (інтерпретаційно-співтворчий) зорієнтовано на дотримання принципу полікультурності та систематичне залучення студентів до оцінноцентрованого діалогу як провідної педагогічної умови. Формування художньої емпатії студентів на третьому етапі (проективно-діалоговому) спирається на принцип інтерактивності, а провідною педагогічною умовою виступає педагогічна спрямованість фортепіанного навчання.

Визначені етапи відрізняються також переважним застосуванням певних блоків методів і прийомів формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перший етап передбачає акцентоване впровадження таких методів і прийомів, як актуалізація художньо-емоційної пам'яті студентів. Відновлення досвіду минулих художніх вражень має сприяти інтенсифікації оцінного внутрішнього ставлення студентів до художніх явищ, що сприймаються в даний момент. Методична організація цього процесу полягає у застосуванні завдань пізнавально-оцінювального характеру, постановці цілеспрямованих питань, створенні відповідних навчальних ситуацій, спонуканні студентів до самоаналізу музичних вражень. Рекомендується застосуванні біографічних методів і прийомів, а також фіксації музичних вражень.

На другому етапі перевага надається методам і прийомам варіантного виконавського опрацювання музичних творів, активізації художньо-асоціативного мислення студентів та порівнянню художніх явищ. Блок методів і прийомів варіантного опрацювання музичних творів передбачає залучення студентів до сприймання і оцінювання різних інтерпретацій того самого музичного твору, а також до самостійного створення різних варіантів виконання розучуваного твору. Блок методів і прийомів активізації

художньо-асоціативного мислення спрямовано на актуалізацію двосторонніх зв'язків між усвідомленням об'єктивного змісту музичних образів і внутрішнім світом студентів. Складовими означеного блоку виступають такі, як створення художньо-образних паралелей з іншими видами мистецтва; знаходження подібності у виражальних засобах різних видів мистецтв; імпровізація на фортепіано музичних ескізів, фрагментів творів, подібних за настроєм до певних зразків художньо-образного відтворення явищ навколишнього світу засобами інших видів мистецтв.

На третьому етапі особливо ефективним є методи і прийоми моделювання художньо-педагогічних ситуацій, що передбачає спонукання студентів до уявної взаємодії з учнями на ґрунті мистецтва.

Таким чином, поетапне ускладнення навчальних дій студентів стосується самостійності вибору виконавського навчального репертуару за ознаками емпатійного ставлення до творчості того чи іншого композитора; яскравості творчого самовираження у виконанні твору на основі емпатійно-образного проникнення у його зміст; здатності до встановлення художньо-емпатійного контакту з учнями у процесі спільної музичної діяльності.

Встановлено, що процес формування художньої емпатії є індивідуально своєрідним, таким, що передбачає врахування художньо-творчої унікальності кожного студента. Водночас формування художньої емпатії майбутніх учителів спирається на узагальнені закономірності фортепіанного навчання.

Вірогідність розроблених принципів, педагогічних умов, методів, прийомів і етапів формування художньої емпатії майбутніх учителів музики підтверджено статистичною обробкою результатів експериментального дослідження. Зафіксовано динаміку зростання показників сформованості художньої емпатії студентів у всіх рівневих групах та на всіх етапах навчання.

Практичне значення результатів дослідження визначається можливістю впровадження запропонованої методики формування художньої емпатії

студентів у навчальний процес мистецьких факультетів педагогічних університетів. Теоретичні і методичні матеріали дисертації можуть бути застосовані в розробці навчальних програм, навчальних посібників, у лекціях з педагогіки мистецтва.

Ключові слова: учитель музичного мистецтва, художня емпатія, принципи, педагогічні умови, методика формування, фортепіанне навчання.

Список публікацій здобувача за темою дисертації.

Статті у фахових виданнях України

1. У Ціжуй. Формування художньої емпатії студентів на аксіологічних засадах. *Наукові записки* : [збірник наукових праць] М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; упор. Л.Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Випуск СХХХV (135). 288 с. (Серія педагогічні науки). С. 250 – 256
2. У Ціжуй. Педагогічні умови формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 1 (60), лютий 2018. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 363 – 367.
3. У Ціжуй. Художня емпатія майбутніх учителів музики: проблеми діагностики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 24 (29). Київ.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 166 с. С.105 – 110.
4. У Ціжуй. Методика формування художньої емпатії майбутніх учителів музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 25 (30): Зб. наукових праць. Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К.: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С.55 – 66.

5. У Ціжуй. Принципи формування художньої емпатії у змісті професійної підготовки вчителів музики. *Мистецька освіта: Зміст, технології, менеджмент*. Серія : Педагогічні науки. Випуск 13: Збірник наукових праць/ МІХМД ім. С. Далі, ІПТО НАПН України. Київ: Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2018. Вип. 13. 245 с. (Серія: Педагогічні науки). С.146 – 158.
6. У Ціжуй. Художня емпатія: сутність і структура. Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних статей /за ред. Ю.Ф. Дворника, О.В.Коваль. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. Вип. 1. 283 с. С. 73 – 78.

Статті у зарубіжних виданнях

7. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, **We Qirui**, Zhang Shengwen, Hu Tingting. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. *Revista on line de Politica e Gestao Educacional*, Araraquara, Brasil, v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.V.25iesp.3.15592>. URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15592/11456> (Web of Science)
8. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, Zhang Shengwen, **We Qirui**. Unconventional approaches in the training of musicians-performers in higher educational institutions of Ukraine. *Topical issues of higher humanitarian and art education : History, theory, practice. Monograph* edited by prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen. Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing.2021. P.210-224.
9. Padalka Galyna, Pankiv Liudmyla, Wang Xi, Zhang Shengwen, **We Qirui**. Approches non conventionnelles dans la formation des musiciens-interpretes dans les etablissements d'enseignement superieur d'Ukraine. *Questions d'actualite sur l'ensciignement superieur humanitaire et artistique: Histoire, theorie, pratique. Monographie* editee par le prof. Oleh Mikhailychenko/ monographie editee par le prof. Oleh Mikhailychenko. Bo Basen

Allemagne. AV Akademikerverlag. 2021. 233 p. P. 248-266. URL:
https://fileview.fwdcdn.com/?url=https%3A%2F%2Fmail.ukr.net%2Fapi%2Fpublic%2Ffile_view%2Flist%3Ftoken%3DIDBAQWFKOCDXpEQ70LjkCOuk85mnoL8z3P6-R86Ua_vF0L2Xr4QQoMNHWHawiG5P17YvZnqNrniQlekAGCfb1TBN95e55SCkN9zzE_E%253A44AkTYbgYmpS-zqs%26r%3D1664987517780&default_mode=view&lang=uk#start=5

10. Wu Qirui. Artistic empathy as psychological and pedagogical problem. *Science and society : Collection of scientific articles*. Edizioni Magi. Roma, Italy, 2017. 452 p. P.439 – 443.
11. Wu Qirui. Research on the inheritance and Spread of Li Nationality Folk Music. *Today's Massmedia*. Shanxi: Shanxi National Publishing House, 2019. P.135-137.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

12. У Ціжуй. Особливості формування художньої емпатії майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанного навчання. Гуманітарні студії НАКККіМ, 2017: матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції (Київ, 23.11. 2017 р.). Київ: НАКККіМ, 2017. С.251 – 255.
13. У Ціжуй. Принцип аксіологічності у формуванні художньої емпатії майбутніх учителів музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С.146 – 148.
14. У Ціжуй. Сутність та структура художньої емпатії майбутніх учителів музики. Освіта в Україні: пошуки і здобутки: Матеріали ІХ Всеукраїнської міжвузівської студентської науково-практичної конференції. Вип. 1. / Укл.: канд. пед. наук Н.К.Мар'євич. Бар: РВЦ БГПК імені М.Грушевського, 2019. С.247-248.

ABSTRACT

Wu Qirui. Formation artistic empathy future music teachers in the process of piano teaching. - Qualifying Research Paper as a Manuscript.

Dissertation on competition of scientific degree the candidate of pedagogical sciences on a specialty 014 Secondary education (musical art). - National Pedagogical University named after MP Dragomanova, 2022.

The contents of the annotation

In the dissertation work, the problem of formation of artistic empathy of future teachers of musical art in the process of piano training investigated. The urgency of the chosen problem is due to the order of society for the maximum use of human resources in social practice, the leading role of teachers in creating an intellectual, humanely oriented potential of the nation. This increases the importance development of teacher empathy as one of the most important factors of pedagogical professionalism.

Analysis scientific and methodological literature and practice music education of future music teachers in pedagogical universities showed the inadequacy developing the problem of forming students' artistic empathy due to the complexity, versatility the problem, underestimation artistic empathy for forming performing culture of music teacher and achieving efficiency of his professional activity.

Thus, the purpose of the research is to develop, scientifically substantiate and experimentally test the method forming the artistic empathy of future music teachers in the process of piano teaching in pedagogical universities. To achieve this goal, research methods such as analysis, synthesis, concretization, generalization, hypothetical-deductive method, logical-semantic modeling and design, as well as experimental verification of theoretically sound principles, pedagogical conditions, methods and techniques of formation of the studied phenomenon, statistical processing results of ascertaining and forming experiments was used.

Scientific novelty of the study is to determine the essence, content and structure the concept of "artistic empathy of a music teacher", to clarify the functions of artistic empathy a music teacher in professional activities; development criteria, indicators, levels of formation artistic empathy teacher of musical art; development, substantiation and experimental verification methods of forming artistic empathy future music teachers in the process piano teaching.

Artistic empathy music teacher acts in the research as a personal integrative formation, which presupposes the ability to empathize, subjectivize the author's aesthetic experience embodied in the artistic form of the work, as well as evaluative guidelines students' artistic perception. Structure artistic empathy of a music teacher consists of motivational-motivational, cognitive-evaluative and presentative-creative components. The most important functions artistic empathy of a music teacher are defined as prognostic-evaluative, performing-creative and control-correcting.

Effectiveness diagnosis of artistic empathy is ensured by the application of the criteria and indicators of the formation of artistic empathy of a music teacher, developed in the research process, including such as a measure of students' motivational and volitional orientation to the formation of artistic empathy (indicators: students' awareness the importance artistic empathy for the professional activity music teacher, the presence stable desire to develop artistic empathy); measure artistic and cognitive activity (indicators: systematic expansion one's own artistic experience and musicological thesaurus, interest in understanding the characteristic features composer's work); degree of certainty artistic and taste preferences, inclinations and preferences (indicators: activity in choosing one's own educational performance repertoire and striving for an original performance interpretation of the educational repertoire); degree ability to independently create an interpretive concept musical work (indicators: compliance interpretation of a musical work with the stylistic principles composer's work, brightness of the individual emotional response in the performance disclosure e figurative content of work); measure ability to design artistic and communicative

strategy for formation of students' musical perception (ability to predict children's empathic reaction to a particular piece of music; ability to model methods and techniques correcting the empathic aspect of students' musical perception). Levels of formation of artistic empathy of future teachers' music art - high, medium and low, which differ in the degree of empathic comprehension of the author's text of a musical work and the ability to empathic interaction with others on the art basis.

As a result of the research the principles of formation of artistic empathy of future music teachers are developed: - axiology, which orients students to comprehend the value meanings of a work of art and their coordination in the process of interaction with students, to reflexive processing of artistic information by students; - emotionality, which involves ensuring the intensity of artistic experiences and activating the ability of future teachers to emotionally regulate the process of musical perception of students on the empathy basis; - subjectivity, the purpose of which is to encourage students to the originality of aesthetic evaluation, to tolerance in the perception of artistic and taste preferences of students; - interactivity, aimed at enhancing the empathic experience of music in the process of artistic interaction with others; multiculturalism, which orients students' knowledge of native culture as an integral part of the world art space. The defined principles create a conceptual basis for the formation of artistic empathy of future music teachers.

The optimal pedagogical conditions for the formation of artistic empathy in the process of piano learning are established. Systematic involvement in the evaluation-centered dialogue involves encouraging student to determine the artistic value of works of art through imaginary communication with the author, as well as comparing their own impressions with the artistic reaction of others. Activation of students' creative imagination as a pedagogical condition for the formation of artistic empathy focused on achieving the effect of imaginary personal participation of student in creating an image that promotes penetration into the composer's creative laboratory, allows students to accept and reproduce the author's feelings as their own. The pedagogical condition - expansion of students'

experience of knowledge of art - aimed at attracting students to experience the widest and most diverse range of feelings embodied in the work of composers. Among the defined conditions, a special place is occupied by the provision of pedagogical orientation, caused by the need to develop in future teachers the ability to empathize with the artistic impressions of children, the ability to feel the nature of their reaction to music. Encouragement of reflexive perception of music as a pedagogical condition activates the internal procedures of comparing students' own evaluative attitude to music, comparing it with the artistic worldview author gives impetus to students' empathic immersion in the figurative fabric of music.

Important factors in the formation of artistic empathy of future music teachers are modeled and substantiated as a result of the study methods and techniques combined into blocks. The block of methods and techniques of actualization of artistic and emotional memory involves the restoration of the experience of past artistic impressions, helping to intensify the evaluative inner attitude of students to the artistic phenomena perceived at the moment. The methodical organization of this process involves the use of tasks, focused questions, the creation of appropriate situations.

The block of methods and techniques of activating artistic-associative thinking is aimed at actualizing the two-way connections between the actual musical images of the work and the inner world of students. The components of this block are such as the creation of artistic and figurative parallels with other arts; finding similarities in the means of expression of different arts; improvisation on the piano of musical sketches, fragments of works similar in mood to certain examples of artistic and figurative reproduction phenomena of the surrounding world by means of other arts.

The block of methods and techniques of self-analysis of musical impressions is focused on the development of students' ability to realize their emotional and artistic feelings. Self-immersion in one's own aesthetic experiences opens the way to penetration into the composer's creative laboratory, as the definition of one's own possibilities in art presupposes the comparison of one's artistic "I"

with the artistic personality of the "Other". The leading methods of motivating students to artistic introspection defined as fixing musical impressions, awareness of the figurative essence musical work and identifying the means of expression that the composer has chosen to express his feelings.

The block of methods and techniques of comparing artistic phenomena closely aimed at activating students' understanding and sense originality of the creative search for the author musical work. Artistic comparison, in contrast to logical comparison, which focuses exclusively on conceptual means of analysis, also requires the activity human emotional sphere.

The block of methods and techniques variant processing of musical works provides involvement students in perception and estimation different interpretations of the same musical work, and independent creation of different studied work variants. Elaboration different versions performance reading of the same work helps to find and determine one's own emotional and evaluative attitude to music, intensifies the search those signs that indicate the author's style, his way of musical thinking and figurative self-expression.

The block of biographical methods and techniques of researching the composer's work aimed at actualizing the psychological foundations cognition stylistic features of the composer's work through acquainting students with facts from the composer's life that influenced the emergence his creative ideas. Selection and processing biographical material involves compliance with such requirements as consideration of the composer's work against the background era; correlation of biographical information with the historical traditions of the nation; characteristics composer's living environment, his environment; disclosure of uniqueness, unique originality personal character; acquaintance with the materials reproducing appearance of the composer.

The block of methods modeling artistic and pedagogical situations perception of musical works provides encouragement students to imaginary interaction with students based on art, achievement artistic empathy in the process

joint knowledge of music - perception musical works, experience and analytical comprehension of its figurative content.

The process of forming artistic empathy, based on generalized patterns, is individually unique, one that takes into account the artistic and creative uniqueness for each student.

The probability of the developed principles, pedagogical conditions, methods, techniques and stages formation of artistic empathy of future music teachers confirmed by statistical processing of the results of experimental research. The dynamics indicators growth of formation of artistic empathy of students in all level groups and at all stages of training is fixed.

The practical significance research results determined by the possibility of introducing the proposed method forming the artistic empathy students in the educational process art faculties of pedagogical universities. Theoretical and methodical materials of the dissertation can be used in the development of curricula, textbooks, lectures on art pedagogy.

Key words: teacher of musical art, artistic empathy, principles, pedagogical conditions, methods of formation, piano teaching.

ЗМІСТ

Вступ.....	18
Розділ 1. Теоретичні засади формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва	
1.1. Проблема емпатії як об'єкт теоретико-методичного аналізу.....	26
1.2. Художня емпатія як характеристика професійної компетентності учителя музичного мистецтва: сутність, зміст, структура, функції.....	45
Висновки до першого розділу.....	66
Список використаної літератури до першого розділу.....	71
Розділ II. Методичні засади формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва	
2.1. Методологічні підходи, принципи і педагогічні умови формування художньої емпатії майбутніх учителів музики.....	84
2.2. Методи і прийоми формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва	111
Висновки до другого розділу.....	162
Список використаної літератури у другому розділі.....	167
Розділ III. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності методики формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання	
3.1. Стан сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний експеримент).....	176
3.2. Експериментальна перевірка запропонованої методичної моделі формування художньої емпатії студентів у процесі фортепіанного навчання (Формувальний експеримент).....	203
Висновки до третього розділу.....	239
Список використаної літератури до третього розділу.....	243
ВИСНОВКИ.....	248
ДОДАТКИ.....	255

Вступ

Актуальність теми дослідження. Затребуваність педагогічної професії у сучасній ситуації розвитку України зумовлено замовленням суспільства на максимальне використання ресурсів людини у соціальній практиці. У «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» (2002), Законі України «Про вищу освіту» (2014) підкреслюється провідна роль учителя у створенні інтелектуального, гуманно орієнтованого потенціалу нації. Найскладніші проблеми суспільства нині не можна вирішити поза діяльністю педагогів, що сприяють реалізації ідеалів духовності, життєствердження, гуманності.

В зв'язку з цим посилюється значення розвитку професійно значущих показників особистісної компетентності фахівців, які б на рівні практичного застосування володіли комунікативними вміннями, були спроможні наблизитись до внутрішнього світу учнів, не руйнуючи при цьому цілісності їх психічного життя. Отже, дослідження емпатії як особливого прояву людської чуттєвості, як одного із найсуттєвіших чинників педагогічного професіоналізму попри певний розгляд цих питань [І.Гавран, Т.Гаврилова, Т.Карягіна, А.Ковальов, С.Максименко, М.Пономарьова, К.Роджерс, К.Ясперс та ін.] відзначається актуальністю.

Специфіка діяльності учителя музичного мистецтва в центр дослідницької уваги висуває проблему аналітичного осмислення особливого різновиду емпатії, зумовленого потребами досягнення оптимальної взаємодії з учнями на ґрунті мистецтва. Спільне переживання художніх образів, необхідність корекції музичного сприймання школярів, залучення їх до музичного виконавства актуалізує поняття художньої емпатії як необхідної характеристики педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

У дослідженнях з теорії та методики музичного навчання українськими вченими глибоко проаналізовано проблеми підготовки вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності [О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Р.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.]. Зокрема, визначено

акмеологічні засади музичного навчання студентів [А.Козир, Ф.Федоришин], з'ясовано гедоністичний потенціал художньої діяльності та шляхи його реалізації у вокальній підготовці майбутніх вчителів [Л.Василенко], проаналізовано специфіку виконавсько-інструментальної підготовки педагогів-музикантів [В.Лабунець, Н.Мозгальова] та методичні шляхи забезпечення виконавської надійності студентів [Д.Юник], виявлено напрями підготовки магістрів музичного мистецтва на засадах консолідаційного підходу [О.Єременко], окреслено теоретико-методичні засади формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Водночас, у проблематиці теорії і методики музичного навчання майже відсутні питання формування художньої емпатії майбутніх педагогів. Таким чином, склалися суперечності між:

- необхідністю підсилення аксіологічної складової викладання мистецьких дисциплін у педагогічних університетах та існуючим рівнем втілення ціннісних підходів у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва;

- професійно-практичною значущістю художньої емпатії вчителя музичного мистецтва і недостатнім теоретичним обґрунтуванням педагогічних засад її формування;

- потребою визначення методичних основ формування художньої емпатії студентів у процесі фортепіанного навчання та існуючою функціональною зорієнтованістю фортепіанного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва переважно на виконавський розвиток.

Актуальність проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання».

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

Дисертаційне дослідження є складовою комплексної теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Зміст, форми і методи вдосконалення підготовки вчителів музики». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 3 від 31 жовтня 2019 р.).

Мета дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах.

Об'єкт дослідження – процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах.

Предмет дослідження – методика формування художньої емпатії студентів у фортепіанному навчанні

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати наукові джерела з проблем формування емпатії особистості.
2. Розкрити сутність, зміст і структуру художньої емпатії вчителя музичного мистецтва, її функції у професійній діяльності.
3. Визначити принципи і педагогічні умови формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.
4. Розробити методи і прийоми формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.
5. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.
6. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали висновки філософських, психологічних, естетичних та мистецтвознавчих праць вітчизняних і зарубіжних авторів щодо сутності емпатії [А.Адлер,

С.Максименко,Т.Рібо,К.Роджерс,К.Юнг] , а також педагогічні роботи з питань її розвитку [Т.Гаврилова, І.Зязюн, Е.Зеєр,В.Краєвський]; педагогічні концепції щодо ролі мистецтва у становленні особистості, музичної освіти дітей та юнацтва [Б.Асаф'єв, І.Бех, Г.Костюк, І.Малашевська, О.Михайличенко, О.Отич, Л.Паньків, Р.Савченко, В.Шацька], фундаментальні ідеї щодо значення особистісно-діяльнісного підходу у навчанні [В.Бондар, С.Гончаренко, С.Максименко], компетентнісних засад формування педагогічного професіоналізму [Н.Бібік, Н.Гузій, Е.Зеєр, В.Луговий, О.Хуторської], екзистенційно-рефлексивного підходу у розвитку художньо-комунікативної культури педагога [А.Зайцева], системно-комплексного підходу до наукового пошуку [А.Алексюк, О.Ляшенко, В.Краєвський, Ю.Руденко, В.Шейко], теоретичні напрацювання щодо усвідомлення процесу розвитку культури як взаємопроникнення смислових її просторів [В.Библер, Ю.Лотман], принципів інтеграції у викладанні мистецьких дисциплін [І.Зязюн, Л.Предтеченська, О.Хижна, О.Щолокова, Б.Юсов], розвитку мистецтва фортепіанного виконавства [Н.Гуральник, Г.Нейгауз, Г.Ципін].

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано такі **методи** дослідження: теоретико-методологічний аналіз наукової літератури, проектування та теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва, логіко-сміслове моделювання та експериментальна перевірка принципів, педагогічних умов, методів і прийомів формування досліджуваного феномену, статистична обробка результатів констатувального та формувального експериментів.

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

- здійснено системний аналіз і визначено сутність, зміст, структуру поняття “художня емпатія вчителя музичного мистецтва”;
- визначено функції художньої емпатії вчителя музичного мистецтва у професійній діяльності;

-розкрито критерії , показники, а також рівні сформованості художньої емпатії вчителя музичного мистецтва;

- розроблено, обґрунтовано і експериментально перевірено методику як систему взаємозумовлених принципів, педагогічних умов, методів і прийомів, а також етапів формування художньої емпатії майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання.

Уточнено: зміст понять “емпатія”, “педагогічна емпатія”, "професійна компетентність учителя музичного мистецтва ”, “виконавська культура учителя музичного мистецтва ”;

Подальшого розвитку набули: методика фортепіанного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, теоретичні засади забезпечення педагогічної спрямованості музично-фахової підготовки студентів педагогічних університетів, наукові засади формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Практичне значення результатів дослідження визначається можливістю впровадження запропонованої методики формування художньої емпатії студентів у навчальний процес мистецьких факультетів педагогічних університетів. Теоретичні і методичні матеріали дисертації можуть бути застосовані в розробці навчальних програм, навчальних посібників, у лекціях з педагогіки мистецтва.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 01/10-397 від 17.05.2021 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В.Винниченка (довідка № 212-25/07 від 3.09.2021), Ніжинського державного педагогічного університету імені М.Гоголя (довідка № 407-33/03 від 27.05.2021р.).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 14 публікаціях, 6 з яких надруковано в провідних фахових

виданнях України з педагогіки, 5 – у міжнародних наукових виданнях, 3 робіт апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 256 найменувань, 19 з них іноземними мовами. Повний обсяг дисертації - 266 сторінки, з них основного тексту - 210 сторінок, додатки – 21с., список літератури – 24 с., схеми, таблиці, рисунки - 10 с. Робота містить 13 таблиць, 9 рисунків.

Розділ I

Теоретичні основи формування художньої емпатії майбутніх учителів музики

1.1. Проблема емпатії як об'єкт теоретико-методичного аналізу

Реальна значущість емпатії у житті людини зумовила інтерес науковців її вивчення. Вивчення емпатії стало предметом досліджень вчених в галузі різних наук - філософії, соціології, психології, педагогіки, мистецтвознавства. Проаналізуємо наукові здобутки у означених напрямках, виокремивши недостатньо вивчені аспекти.

Термін «емпатія», як зазначає Т.Гаврилова [21], введено в науку Е.Тітченером, який таким чином переклав з німецької “Einführung” (впочування), використавши грецьке “Empathy – співпереживання”. Близьким до поняття емпатії був термін симпатія, з яким ми стикаємось у працях Г. Спенсера, А. Шопенгауэра, М. Шелера. Означені автори трактували емпатію як усвідомлення емоційного стану, чутливість, емоційна співучасть. У сучасній літературі терміном “емпатія” позначається співпереживання, проникнення до емоційного стану Іншого, усвідомлення переживань, впочування [72].

Визнання емпатії як явища, характеристики, що сприяє духовному зближенню людей мала місце ще у мислителів античності. Відстороненість, байдужість до інших роз'єднує людство. Натомість наявність емпатії сприяє гуманізації стосунків, взаємній духовній підтримці людей. Давньогрецькі філософи певною мірою поєднували поняття “емпатія” “симпатія” “духовна схильність” “спільність”, вважаючи їх проявом космічної енергії [5].

Китайські філософи ще з давніх давен визнавали, що здатність до співпереживання, до співчуття характеризує гуманну людину. Конфуцій, зокрема, робить акцент на на життєвих принципах “жень”, згідно яких для

шляхетної людини характерним є людинолюбство, добротність розуміється як повага до інших, намагання вибудувати стосунки з іншими на засадах взаєморозуміння. Конфуцій підкреслює: “Не роби іншому того, чого не бажаєш собі” [3].

За Київської Русі співчуття вважалося високою особистісною чеснотою. Не випадково у філософській думці України “філософія серця” згадується ще з початку 17 ст.[25]. Г.Сковорода сповідував: “Любов виникає з любові; коли хочу, щоб мене любили, я сам перший люблю. Що може бути солодше за те, коли любить і прагне до тебе добра душа?”. Г. Сковорода опосередковано дає трактовку емпатії, підкреслюючи роль “серця” у взаємостосунках людей. Згідно Г.Сковороди – навколишній світ пізнається завдяки розуму, а завдяки серцю людина відчуває те, що розум не може збагнути - глибину неповторних рис індивідуальності [17].

На сьогодні відомі значні здобутки в галузі дослідження емпатії. Методологічно важливими для нашого дослідження виступають висновки досліджень А. Адлера [1] щодо того, що емпатія є такою особистісною якістю, яка виявляється у почутті причетності до всього живого. У цьому розумінні А.Адлер вважає емпатію метацінністю. Емпатію пов’язано із творчою еволюцією індивіда. Емпатія, згідно А.Адлера, прямо корелює із потребою до творчої самореалізації, з уявою і передбаченням. Вчений надавав надзвичайної значущості емпатії, вважаючи, що наявність емпатії свідчить про цілісність особистості, про гуманність людини.

Цікавою є думка А.Адлера про те, що емпатія може виявлятися як вербально, так і невербальними засобами. Теоретична концепція А.Адлера ґрунтується на визнанні соціального інтересу основним критерієм зрілості людини. Соціальний інтерес визначає стиль життя, міри сформованості ментальності людини, зумовлює ціннісні орієнтації у спілкуванні із зовнішнім світом. Вчений виокремлює чотири типи, для яких характерною чи відсутньою є емпатія. Тип “управлінський” передбачає самовпевненість, активність, владність, причому все спрямовано на досягнення власних

інтересів. Інтереси інших не беруться до уваги, провідна установка – зверхність, перевага над іншими, відсутність співчуття до інших. “Тип, що бере” сповідує паразитичний спосіб життя, настроєний виключно на споживання, на те, щоб якомога більше отримати від інших і в матеріальному, і в особистісно-емоційному плані.

Доречно зазначити, що активність даного типу людей порівняно низька. Через те вони не заподіюють страждань іншим, не роблять шкоди, проте, їхнє життя обтяжує до певної міри інших. “Тип, що уникає” – боїться невдачі, поразки у всьому, через те від тікає від вирішення життєвих проблем. У соціальному плані його життя можна кваліфікувати як даремне. І, нарешті – “соціально-корисний тип”, який втілює зрілість. Це комунікативна людина, зацікавлена у спілкуванні, у спільній роботі, у дружбі. Вона активно втручається у вирішення соціальних проблем, свідома того, що такі дії вимагають відповідальності, мужності, співробітництва. Такий тип людей, за А. Адлером, виявляє готовність боротись за благо для інших, і саме цьому типу із названих чотирьох притаманна емпатія.

Для нашого дослідження особливо цікавою є думка А.Адлера щодо можливості та необхідності педагогічного передбачення формування емпатії. Вчений говорить про те, що схильність до емпатії можна знайти в кожного і необхідність передбачення її є головною умовою її існування. Як основну умову виникнення емпатії А.Адлер називає міжособистісне спілкування. Він пише: “ Емпатія виникає у той момент, коли одна людина говорить із іншою. Неможливо зрозуміти іншу особистість, якщо одночасно не ототожнювати себе із нею” [там же].

Досліджуючи феномен емпатії у відношенні до соціальних інтересів особистості, А.Адлер приходить до висновку, що людське життя значною мірою залежить від здатності до емпатії. Отже, емпатія – це здатність особистості до трансцензусу, до виходу за межі свого “Я”. Водночас, окрім соціальних стосунків, А.Адлер висуває концепцію щодо сутності “творчого “Я”. Саме здатність до творчості є чинником побудови стилю життя людини.

Згідно А.Адлера кожна людина має можливість обрати свій індивідуальний стиль життя, який формується під впливом творчих здібностей. Творча сила відповідає за життєву мету, визначає способи її досягнення і розвиває соціальний інтерес, що на пряму пов'язаний з емпатією. Інакше кажучи, творча сила і емпатія взаємозалежні, розвиток одного сприяє розвитку іншого. «Творче “Я”», відірване від емпатії, може призвести до спотворення особистості і сприяти деструктивним її проявам.

Ряд учених визначають емпатію як емоційне явище, що ґрунтується на емоційному досвіді. Так, зіставляючи емпатію з розвитком особистісних властивостей, Т.Рібо підкреслював, що найвищим рівень розвитку емпатії передбачає узгодженість відчуттів, переживань між людьми, що емпатія лежить в основі узгодження міжособистісної поведінки і вчинків [78]. Суттєвим напрацюванням Т. Рібо стало виокремлення різних напрямів емпатії, що виникають у особистості у емпатії в процесі пізнання довкілля, з'ясовано функції емпатії в інтрапсихічних проявах особистості, досліджено питання зворотного зв'язку в суб'єкт-об'єктних стосунках.

Новий крок у розумінні емпатії було зроблено М. Хоффманом. Дослідник зазначав, що зміст сприйнятого може викликати подібні почуття, переживання, розуміння і у об'єкта, і у суб'єкта емпатії. М. Хоффман підкреслював, що у процесі соціалізації всі люди відчувають вплив схожих афектних дій. Виходячи з цього, вчений дає визначення емпатії як афективної реакції, що не завжди повністю відповідає афектному стану іншої людини, але більше співвіднесена з ситуацією іншого, ніж зі своєю власною» [116].

М. Аргайл [7] присвячує своє дослідження виявленню факторів, які зумовлюють емпатію. До них вчений відносить такі, як:

- спроможність прийняти на себе певну роль,
- наявність мотивації до взаємодії з іншими,
- наявність даного переживання в емоційній пам'яті емпатуючого.

Такий глибокий мислитель і аналітик, як К.Юнг, також торкається проблеми емпатії, розглядаючи її у контексті екстраверсії і інтроверсії. Емпатія за К. Юнгом – “інстроекція об’єкта”, яку вчений розуміє як акт об’єктивації, уподібнення об’єкта суб’єкту [106]. В емпатії віддзеркалюється тип життєвої установки, орієнтації, від яких, у свою чергу, виростають світогляд, характер поведінки, творчих устремлінь особистості. У випадку екстраверсії емпатія отримує яскраво виражену спрямованість назовні. Юнг говорить про чуйність екстравертів, їхню потребу у спілкуванні, у тому, щоб брати участь у житті інших, мати широке коло друзів і знайомих. Вчений підкреслює : “Людина, що є у екстравертному стані, думає, відчуває і діє стосовно об’єкта так, і до того ж прямо і з такою зовнішньою очевидністю, що не може бути жодних сумнівів в його позитивній настанові стосовно об’єкта” [Там же, с. 583]. Згідно К.Юнга, емпатія – це «впочування» і «вдумування» в об’єкт. Отже емпатія – свідомою установка. Важливим для нашого дослідження є думка К.Юнга стосовно того, що суб’єкт має відчувати глибоку довіру до об’єкта, виявляє готовність сприйняти його, асимілюватись, дійти взаєморозуміння. Така позиція знайшла широке втілення у психотерапії. Проте, у сучасних дослідженнях [49] вирізняється й інший підхід, згідно якого емпатія не передбачає майже повного ототожнення суб’єкта з об’єктом. Підкреслюється, що маючи намір пізнати внутрішній світ іншої людини, аналітик прагне зберегти здатність до дистанціювання від нього.

К. Ясперс вважає емпатію чи не основним механізмом встановлення і розвитку міжособистісних стосунків: «Емпатійне розуміння завжди веде прямо до психічних взаємозв’язків» [108]. У концепції Г. Етчеґоєна емпатія потрактовується як “здатність однієї людини відчути і зрозуміти те, що відчуває інший” [105].

У дослідженнях А.Бодальова викристалізовано уявлення щодо ролі емпатії у міжособистісному пізнанні і спілкуванні. Піддаючи певній критиці погляди на невербальну інформацію як на єдиний спосіб отримати уявлення

про партнера по взаємодії, вчений зауважує: "...одна лише установка спостерігати за поведінкою іншої людини, як правило, емпатії не викликає... На виникнення емпатії сильно впливає характер стосунків, які почали складатися між людьми" [13]. Дослідник підкреслює, що рівень емпатії залежить від щирості в стосунках. Через те важливо зважати на ціннісні орієнтації індивіда, на його духовні домінанти. Виникнення емпатії, за А.Бодальовим, суттєво залежить від стосунків із партнером. Від характеру цих стосунків взаємовідносини можуть мати різні знаки: позитивні, негативні, чи суперечливі. Підчас спілкування з іншою особою ми фіксуємо особливості її зовнішності, поведінки, експресію і міміку, намагаючись «зчитати» стан її душі. Те саме відбувається і з нашим партнером. В результаті виникає ставлення одного до одного. При цьому ставлення може відрізнитись характером і силою в залежності від того, що саме цікавить в іншого. Наприклад, зовнішність іншої людини може збудити у партнера по спілкуванню почуття захоплення, чи тривожності, чи непорозуміння і невдоволення. У житті можна зустрітись із такими ситуаціями, коли один характер відносин переважає на іншими. Наприклад, зовнішність і поведінка іншої особи імпонує, а естетичні погляди викликають невдоволення. Буває, що саме ця домінанта у стосунках нівелює всі інші сторони ставлення. Причина цього криється у системі цінностей кожного з індивідів і їхніх потребах. Якщо у людини сформовано емпатію, вибір оптимального характеру стосунків відбувається вільно, без напруги [там же, с.71].

Концептуальною тезою теорії О.Бодальова виступає визнання емпатії результатом складної дії механізмів децентрації, рефлексії, ідентифікації. Децентрація передбачає облік і координацію індивідом точок зору інших людей зі своєю власною. Децентрацію зумовлено ступенем розвиненості рефлексії. О.Бодальов вважає, що чим більше розвиненою є комунікативна рефлексія («я» - очима інших) і особистісна («я – я»), тим більше індивід здатен до децентрації. В результаті рефлексії і децентрації людина виявляє емпатію і ототожнення. Децентрація і рефлексія, які присутні у

міжособистісному пізнанні і спілкуванні, впливають на хід і результати пізнання людиною інших і себе самої, а також на її поведінку під час співробітництва з іншими. Вони визначають також, чи буде у тих, хто спілкується, виникати емпатія стосовно одне одного. Емпатія, свою чергу, впливає на хід спілкування далі. Отже, процес емпатії, вважає вчений, має таку схему: децентрація - рефлексія – емпатія. Всі ланки цього ланцюга взаємозалежні и взаємозумовлені. Головний висновок, що впливає із концепції О.Бодальова – емпатія є необхідним компонентом спілкування і виступає як синтетичне утворення психіки, в якому пізнавальні і емоційні процеси виявляються взаємопов'язаними.

Розвиваючи позиції О.Бодальова, психолог А.Ковальов [41] пише про те, що увага до експресії, сприйняття поведінки іншої людини в цілому, оцінювання переживань і мотивів, здатність подумки ввійти у стан іншого є неодмінними умовами виникнення у особистості співнастроєності, спільності. В свою чергу, емпатія впливає на подальший розвиток цієї спільності. А.Ковальов відводить суттєву роль емпатії у розробці поняття «комунікативне ядро особистості», виокремлюючи при цьому шість рівнів успішності спілкування. Перший – рівень майстерності і свободи у спілкуванні - передбачає високу контактність, гнучкість, адаптивність, хорошу саморегуляцію, адекватність реакцій. Другий (лідерський) рівень досягається екстравертами, які вільно володіють навичками встановлювати стосунки і підтримувати спілкування. Як правило, це активні і сміливі в контактах люди, що мають почуття гідності, не сентиментальні і не авторитарні. Третій рівень (радикально-партнерський) є характерним для конформних осіб, що вміють вислухати спірозмовника, здатних до знаходження спільних рішень, практичних і неагресивних. Четвертий (жорстко-консервативний рівень) спостерігається у людей замкнутих, не конформних, тих, хто не здатен контролювати свої емоції. П'ятий (авторитарно-агресивний) рівень не має партнерської орієнтації, люди цього рівня жорсткі, тривожні, конфліктні, дратівливі, недовірливі. Шостий –

рівень невротичної самотності і сором'язливості є характерним для невпевнених у собі людей, погано адаптованих до життя. З наведеної градації витікає, що комунікативна емпатія притаманна лише першим трьом рівням. Очевидно, що з наведених рівнів комунікативності емпатія може бути властива лише першим трьом з них. У той же час слід зазначити, що емпатійність представників перших трьох рівнів явно заснована на альтруїстичній модальності. Цілісність і комплексність емпатії, декларована більшістю сучасних дослідників, базується на тісному взаємозв'язку емпатії з пізнавальними, емоційними і моторно-експресивними процесами.

З пізнавальних процесів базовим для емпатії є сприйняття, підкреслює І.Лазарева [47]. Сприйняття будується на даних відчуттів, що доставляються органами почуттів під впливом зовнішніх імпульсів - подразників, що діють в даний момент. Але сприйняття разом з тим є завжди виступає більш-менш складним цілим, якісно відмінним від тих елементарних відчуттів, які входять до його складу. У кожне сприйняття входить і відтворений минулий досвід, і мислення того, хто сприймає, і його почуття і емоції. У сприйнятті втілюється все психічне життя конкретної особистості, що сприймає. Сприйняття - форма пізнання дійсності, а отже, форма пізнання іншої людини в дійсності.

С.Л.Рубінштейн підкреслював, що кожне, скільки-небудь складне сприйняття, є по суті своїй розв'язанням певного завдання, яке виходить з тих чи інших, що розкриваються в процесі сприйняття, чуттєвих даних з тим, щоб знайти адекватну їм інтерпретацію [82]. Діяльність інтерпретації включається в кожне осмислене людське сприйняття, в кожную більш-менш складну життєву ситуацію. Природа людського сприйняття, пише С.Рубінштейн, така, що в звичайних умовах ми не сприймаємо речі в їхній унікальній неповторності; замість цього ми асоціюємо, порівнюємо їх з іншими речами, даємо назву, формулюємо абстраговані поняття і узагальнюємо. Наші органи сприйняття і розум певним чином підготовлені і зорієнтовані нашою культурою. Крізь її призму ми бачимо, розпізнаємо і

оцінюємо певні феномени. Інакше кажучи, зауважує С.Рубінштейн, у нашому сприйнятті при наявності всіх закономірностей процесу надто значну роль відіграють стереотипи і оцінювальні міркування, які, в свою чергу зорієнтовано на культурні стандарти. У людини з гуманістичною орієнтацією утворення і накопичення у великій кількості кліше і стереотипів сприйняття світу виражено менше. Цей же фактор визначає зв'язок спілкування і сприймання, визначає вектор ціннісних підходів особистісної емпатії.

У роботах М.Бахтіна [9] обстоюється думка щодо ролі уяви в емпатії. Саме уява призводить до ототожнення, впливаючи тим самим на інтенсивність емпатії. Зв'язок емпатії з уявою виводить емпатію на рівень творчості. У акті уяви людина створює нову ситуацію, виходить за межі реального "Я". Вчені [103] пов'язують емпатію також із пам'яттю, підкреслюючи, що пам'ять здатна впливати на глибину і інтенсивність емоційного відгуку, оскільки подібні ситуації у досвіді актуалізують минулі переживання, в результаті чого теперішнє відчувається гостріше. Т.Зінгер наполягає на тому, що реальність минулого, проходячи крізь призму особистісно цінного, призводить до резонансу між різними рівнями духовної реальності, в результаті чого і виникає емпатія. Водночас виникає і ефект передбачення. Якщо у суб'єкта неодноразово виникають подібні почуття у подібних ситуаціях, а він співпереживає і ототожнюється з іншими в цих ситуаціях, то, очевидячки, він здатен передбачити вихід із тієї чи іншої життєвої колізії. Активізація пам'яті, почуттів, уяви не тільки пов'язує емпатію із передчуттям, а й сприяє переживанню символічної, ідеальної, гіпотетичної реальності як наявної, даної.

У К.Роджерса [67] знаходимо положення щодо інтерактивності емпатії, а також виокремлення емоційної та когнітивної її різновидів. Згідно цієї концепції емпатія як емоційне співпереживання має суттєві відмінності від емпатії як когнітивного споглядання.

Досліджуючи проблеми самоактуалізації людини як прагнення до самовдосконалення, до того, щоб робити все найкращим чином, щоб досягти

вершин у власному само становленні, С.Престон [118] звертається до емпатії, до визначення її ролі у цьому процесі. Виокремлюючи основні характеристики людини, необхідні їй для само становлення, вчений трактує емпатію як співчуття і навіть любов до всього людства, є тим чинником, що сприяє становленню духовної зрілості людини, сприяє знаходженню власного “Я”, соціальній і психологічній адаптації особистості, її самоздійсненню.

Американський філософ Дж. Мід, досліджуючи емпатію у відношенні до інших людей, наголошує на її сутності як здатності прийняти роль іншої людини [55]. Більше того, Дж.Мід зазначає, що емпатія – це не лише емоційна реакція на емоційний стан Іншого, це, швидше, когнітивна реконструкція внутрішнього стану і світу Іншого. Важливим для нашого дослідження виступає твердження вченого про емпатію як здатність передбачити дії, відчуття, вчинки Іншого.

У концепції Е. Гуссерля емпатія свідчить про здатність відчуття себе Іншим, здатність наблизитись до душевних поривань Іншого на ґрунті глибокого співпереживання. Користуючись терміном “гносеологія Іншого”, Е.Гуссерль вважає, що «емпатія включає як знання до-рефлексії, що Інший є, так і до-рефлексивне та усвідомлене передбачення того, що саме собою являє Інший» [24]. Таке розуміння емпатії передбачає можливість перенесення власного внутрішнього досвіду на розуміння Іншого. Під час цього “перенесення”, знаходження подібності між собою та Іншим отримується можливість скорелювати власні власні переживання згідно переживань Іншого. Г.Гайн, обґрунтовуючи поняття “розсудкової” емпатії, уточнює її призначення як “усвідомлене співбуття одного з одним” [114].

У М.Шелера знаходимо чотири різновиди емпатії [101]. Перший передбачає сумісність почуттів, безпосереднє переживання одного страждання різними індивідами. Другий різновид емпатії означає співчуття до чужого страждання, що спонукає до допомоги, дієвій співучасті. Справжня емпатія спирається саме на цей різновид. При цьому “зараження переживанням”

далеко не обов'язкове, але діяльне виявлення, допомога в складній ситуації чи здатність щиро підтримка у досягненні успіху, здатність примножити радість іншого є неодмінною ознакою. Третій різновид емпатії, за М.Шелером, - це зараження чужими емоціями, але поза тими чи іншими моральними установками. І, нарешті, четвертий різновид – це зараження почуттями під впливом натовпу, найвищий ступінь об'єднання під проводом вождя, сильного авторитета.

Для нашого дослідження така класифікація становить певний інтерес, зокрема, останній, четвертий різновид емпатії може мати місце у спільному слуханні творів героїчного характеру в музиці [81]. Ф. Ніцше, мислячий космічними категоріями, виявляє парадоксальність, коли дає оцінку співчуттю і співпереживанню [60]. На відміну від інших, Ф. Ніцше вбачає сенс життя у самоудосконаленні людини. "Категоричний імператив", за думкою Ф.Ніцше, виражається таким чином: від надлюдини до наджиття. У цьому контексті самопожертвування, альтруїзм розглядаються як слабкість, що суперечить людській натурі. При цьому саме Ф.Ніцше належать слова про те, що кращий спосіб розпочати день: прокинувшись, варто подумати – чи не можна цього дня порадувати чим-небудь хоч одну людину. Герой Ф.Ніцше щиро співчуватиме жебракові і навіть захоче допомогти. Але існує нагальна потреба – відштовхнути від себе це почуття. За Ф.Ніцше, співчуття до хворих і нещасних є нічим іншим, як несвободою, що прикриває духовну нищість. Співчуття має сенс лише стосовно вільної, здорової і цілеспрямованої особистості, в ім'я створення в ній “надлюдини”.

Продуктивні думки, що безпосередньо торкаються феномену емпатії, знаходимо у видатного психолога Л.Виготського, який розмежовує поведінкові установки людей в залежності від здатності до емпатії [19]. Негативною виступає установка на особисте самоствердження на основі замкнутості, самовиправдання. Така людина начеб-то покликана вибудовувати істину для себе і за своїми інтересами, в решті решт приходячи

до заперечення можливості знати будь-кого, крім себе. І навпаки, здорова людина спрямована від себе на Іншого, вона здатна сприймати Іншого, передбачати можливість вирішення певної ситуації. Л.Виготський надає значення умінню “зчитувати” невербальну інформацію при міжособистісному спілкуванні. Між здатністю до емпатії і експресією людини, стверджує вчений, існує прямий зв’язок. Найемпативніші ті, хто відкрито виражає свої почуття в експресії.

Інтерес до вивчення емпатії як наукової категорії активізується у другій половині ХХ століття. І це не випадково. Саме в цей період особливого значення набувають загальнолюдські, гуманістичні цінності. Широко відомі роботи Гаврилової Т.П., в яких робиться докладний аналіз існуючих підходів до вирішення проблеми емпатії, дається тлумачення цього поняття [21]. Дослідниця розрізняє два види емпатії, такі як співчуття і співпереживання. Під співпереживанням Т.Гаврилова розуміє переживання суб’єктом тих же почуттів, які відчуває інша особа, наче-б-то ототожнюючись із нею. У поняття співчуття вкладається дещо інше розуміння, а саме – переживання суб’єктом з приводу почуттів Іншого. Так, наприклад, можна співчувати старій людині, або хворому, не приймаючи на себе його страждань, не співвідносячи із собою. А під час співпереживання суб’єкт переживає почуття Іншого так, наче-б-то власні.

І.Климова [40], аналізуючи різні підходи до визначення феномену емпатії, зауважує, що емпатію трактують як здатність, як процес, як певний стан. Крім того, визначається, що емпатію пов’язано з психологічними особливостями людини.

У дослідженнях Т. Карягіної виокремлюються такі підходи. Одні автори трактують емпатію як емоційну чуйність, здатність до співпереживання іншому, до співчуття і до співучасті в житті іншого. Другі вбачають у емпатії специфічний спосіб міжособистісного пізнання, розуміння внутрішнього світу Іншого, причому розуміння таке, яким бачить його той, хто сприймає Іншого, виходячи із власної системи координат [39].

Загалом Т.Карягіна оцінює поняття емпатії як багатозначуще, під яким розуміють і категорію пізнання, і категорію відношення. Це пов'язано із вузькою і широкою трактовкою поняття «переживання». Переживання визначають як безпосереднє відчуття, як переживання якоїсь події і як діяльності. І це зумовлює існування вузьких і широких трактовок співпереживання і емпатії: від емоційної реакції на емоції Іншого до вивчення, дослідження внутрішнього світу іншої людини.

Грунтовністю відзначаються наукові розвідки Ф. Василюка, який також дотримується думки щодо специфіки різних видів розуміння Іншого, що в решті решт приходить на основі власної феноменологічної перспективи, яка “накладається” на партнера по спілкуванню [16]. Ю.Менджерницька акцентує увагу на відмінності емпатії від інших процесів взаємодії саме тим, що виступає як цілісний процес розуміння внутрішнього світу іншого [54]. А.Орлов відзначає відмінність емпатії від таких процесів, як інтерпретація, стереотипізація, ототожнення тощо. Вчений схильний до використання виразу «емпатійне розуміння», застосовуючи його як певний синонім до поняття «емпатія» [63].

Д.Іган [35] дотримується позиції, згідно якої емпатія передбачає відчуття внутрішнього світу Іншого так, як начеб-то Ви тимчасово перебуваєте в житті Іншого. Якщо Ви подумки намагаєтесь поставити себе на місце Іншого, тоді відбувається до певної міри ототожнення з іншою людиною. У Л.Лазаревої знаходимо тлумачення емпатії, як емоційної відповіді на емоційний стан іншої людини, як намагання ввійти в обставини іншої людини, що зумовлюють ту чи іншу її поведінку [47].

Г.Михальченко розглядає емпатію переважно як емоційний процес, провідним компонентом якого стає афективний [56]. Емпатія виникає як емоційне переживання у відповідь на емоційний стан іншої людини. В тому ж річищі розглядає емпатію і Н. Айзенберг, зосереджуючи увагу на афективній складовій, але при цьому визнає і значення когнітивних процесів, що спонукають до роздумів з приводу емоційного стану Іншого.[112]. М.

Пономарьова вважає емпатію системним утворенням, що складається з когнітивного компонента, який передбачає розуміння емоційного стану іншої людини; емоційного компонента, що свідчить про співпереживання або співчуття, яке відчуває суб'єкт до іншої особи, а також конативного компонента, що виражає готовність активно допомогти іншому [70].

Н.Айзенберг підкреслює, що емпатія свідчить про оцінювання інформації, яку отримує суб'єкт і намагається поставити себе на місце іншої особи[112]. Згідно Н.Айзенберг емпатійне переживання може виникати автоматично, а також тоді, коли має в своїй основі когнітивний підхід до обробки інформації, яка свідчить про емоційний стан Іншого.

Заради справедливості зазначимо, що чи не найпершою спробою поєднання когнітивного і афективного компонентів стала теорія Н. Фешбах. Згідно її позиції, хоч когнітивний компонент є вирішальною передумовою появи емпатії, дія його залежить і від емоційної реакції, і від здатності прийняти на себе роль Іншого. Отже, розпізнавання і розуміння поведінки іншої людини, прийняття її точки зору і емоційне реагування – три провідні компонента, що складають структуру емпатії [113].

Слідуючи за Н.Айзенберг, М.Девіс пропонує уявити емпатію у вигляді системи, що включає як афективний, так і когнітивний компоненти. Сутністю афективного компонента виступає схильність до переживання проблем Іншого, як своїх, а когнітивний компонент виражає готовність до розуміння мотивів вчинків Іншого [110].

Л.Стрелкова розглядає емпатійний процес як трирівневий. Перший рівень – співпереживання, другий включає ще й співчуття, третій свідчить про готовність до сприяння і реальної допомоги [91]. В.Петровський зауважує про те, що емпатія – складний феномен, основу якого складає зв'язок емоційних і пізнавальних процесів. Пізнаючи людину, ми можемо співпереживати їй, а можемо нейтрально, абстраговано, відсторонено ставитись до неї [68].

І.Юсупов говорить про емпатію як про цілісний феномен. Вчений доводить, що емпатія ґрунтується на свідомих і підсвідомих інстанціях психіки і передбачає наявність в емпатії таких компонентів, як емоційні і когнітивні, які “знаходяться між собою у відношенні компліментарності. Включення одного в друге відбувається при дефіциті інформації про об’єкт, що емпатується, з метою проникнення до прихованого світу іншої людини” [107, С. 103]. У І.Юсупова [106] також знаходимо положення щодо ролі об’єкта емпатії. Вчений акцентує увагу на тому, що акт емпатії може відбутися за умови, коли ваш співбесідник відчуває, що ви його розумієте, чуєте, бачите. І про це він може дізнатись не тільки з ваших слів, а й відстежуючи характер вашої міміки. пантоміміки, жестів. Означені уявлення щодо емпатії розкривають широкі можливості для цілеспрямованого розвитку емпатії шляхом навчання специфічним засобам вираження свого розуміння Іншого.

С.Максименко визначає емпатію як “індивідуально-психологічну властивість, що характеризує здібність людини до співпереживання і співчуття”, і як “важливий компонент в спілкуванні, який сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, робить поведінку соціально зумовленою” [51].

Н.Обозов структурує емпатію як цілісність когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів, надаючи особливого значення здатності входити в чужий емоційний стан та інтелектуальній ідентифікації власних почуттів з почуттями і думками іншої людини [61].

У дослідженнях В.Бойка йдеться про емпатію як засіб «входження» до внутрішнього світу Іншого, до психо-енергетичного простору Іншого. Емпатія, за В.Бойком, є раціонально-емоційно-інтуїтивною формою віддзеркалення думок і почуттів Іншого [14].

Л.Виговська характеризує емпатію як цілісну структуру, виокремлюючи при цьому три компоненти, взаємозалежні і взаємодіючі, а саме: когнітивний, що включає розумові операції, обізнаність щодо іншої

особи; афективний, що передбачає наявність емоційної реакції на іншу особу, переживання її проблем; конативний – поведінкова готовність по відношенню до вчинків Іншого [18]. Означені компоненти можуть виявлятися незалежно один від одного, або поєднуватися під проводом одного з них. Більше того, емпатія може виявлятися як у позитивному, так і в негативному, асоціальному ключі.

У М.Пономарьової теж послідовно простежується думка щодо емпатії як системного утворення, що поєднує, по-перше, розуміння емоційного стану іншої особи (когнітивний компонент); по-друге, співчуття, що його відчуває суб'єкт до іншої людини (емоційний компонент); по-третє, сприяння тому, до кого відчуває суб'єкт емпатію (конативний компонент). Отже, трактуючи емпатію як процес, дослідниця передбачає в ньому наявність співпереживання, співчуття і сприяння [70]. Подібної позиції дотримується Г.Михальченко, визначаючи емпатію як поєднання когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів. Важливо, що емпатія при цьому виступає як інтегративне утворення, що зумовлює міжособистісні стосунки, їхню результативність [56].

Н. Сарджвеладзе характеризує емпатію таким чином: «Емпатія – особливий психічний акт, цілісне утворення когнітивних, емоційних і моторних компонентів, суть якого – проникнення у внутрішній світ іншої людини» [85]. Сутнісним теоретичним положенням виступає твердження стосовно того, що співчуття викликає когнітивну орієнтацію в певній ситуації, що активізує прагнення до сприяння.

Проблеми емпатії знаходять розгляд не лише у психології, філософії, соціології. Значний інтерес становить емпатія для педагогіки. Ще К.Роджерс, вивчаючи емпатію в контексті психології, наголошував, що емпатія передбачає втручання в особистий перцептивний світ Іншого, “обживання” цього світу. Для вченого суттєвим є положення щодо емпатії як способу взаємодії із іншою людиною. Зауважимо при цьому, що саме спілкування з учнями стає основою професійної майстерності педагога.

Важливим для педагогічного тлумачення ефекту емпатії виступають слова К.Роджерса про те, що важливо не тільки “ввійти” у світ Іншого, а й відчувати себе там, «як вдома». Для більш точного розкриття думок видатного вченого наведемо дослівно його вираз: «Бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків. Неначе стаєш цим іншим, але без втрати відчуття «неначе». Так відчуваєш радість і біль іншого, як він їх відчуває, та сприймаєш їх причини, як він їх сприймає. Але обов'язково повинен залишатися відтінок «як ніби то»: наче це я радію, або засмучуюся. Якщо цей відтінок зникає, то виникає стан ідентифікації» [79, С. 429-430]. Отже, емпатія, за К.Роджерсом, - основа комунікації. Емпатійне спілкування передбачає чотири етапи: перший зорієнтовано на входження до внутрішнього світу Іншого, на адаптування в ньому; далі йде рефлексія вже вже від імені Іншого; нарешті - етап «виходу» зі сфери чужого «Я» [Там же, С. 320-321].

У Г.Вітальоне знаходимо твердження про те, що за умови приєднання до емоційного когнітивного компонента емпатії, емпатійне розуміння варто розглядати як інтерперсональну взаємодію. Остання може стати продуктивною тоді, коли ті, що спілкуються, здатні прогнозувати поведінку один одного. Емпатія як поштовх до ефективної взаємодії відкриває горизонти знаходження педагогічного сенсу емпатії [120].

Продуктивною в умовах сучасності виступає думка К.Роджерса щодо емпатії як співпереживання, кінцевою метою якого є розвиток особистості іншої людини. Розуміння емпатії не лише як універсальної потреби до саморозвитку і самоудосконалення [120], а й як засобу, що відкриває шлях через ідентифікацію до реагування на внутрішній стан Іншого з метою корекції останнього. Емоційна співнастроєність стає ключем для впливу на Іншого. Таким чином, у концепції К.Роджерса прослідковується органічна єдність психологічного і педагогічного підходів до тлумачення сутності емпатії.

Всесвітньо відома теорія виховання видатного українського вченого В.Сухомлинського як основний постулат висуває необхідність досягнення вчителем емпатійного спілкування з учнем [92]. Виходячи з досвіду багаторічного спілкування з дітьми, вчений підкреслює, що із набуттям професійного досвіду відбувається переорієнтація з авторитарного педагогічного спілкування на діалогічне. Відсутність діалогу з учнями, нездатність до нього зумовлено нерозвиненістю емпатії учителя. Якщо педагог не володіє емпатією, тоді йому притаманна перебільшена центрованість на власній персоні, на своїх думках і вчинках, цілях і переживаннях. Егоцентризм такого вчителя виявляється і в пізнавальному, і в емоційному, і у поведінковому плані. А це накладає відбиток на схильність до стандартного вирішення педагогічних проблем, виявляючись у обмеженості професійного світогляду, рутинному викладанні.

Цей тип вчителів любить і жаліє себе, боячись розтрати свою енергію на найменші прояви творчості. Ці педагоги не налаштовані на вихід за межі звичної і зручної схеми дій. Дії вчителя не співвідносяться з діями та реакціями учнів і навіть колег, йому байдуже до їхніх переживань. Неприпустимими є й інші стосунки з учнями. У вчителів з центрацією виключно на інших, спостерігається власна пасивність і безініціативність, самоприниження і запобігання перед учнями. І в цьому випадку не слід говорити про емпатійність вчителя, тому що абсолютне “розчинення” себе в іншій людині, не тільки в учневі, також виступає своєрідним захистом власного «Я».

Що ж тоді є справжньою емпатійністю? В.Сухомлинський відповідає на це питання таким чином. За вимогами живої реальності прагнення до творчого спілкування з учнями виявляється у намаганні діяти спільно, «на рівних» з вихованцями, дотримуватися діалогічного мислення, уникати конфліктності. І вчитель, і учні можуть дотримуватись різних точок зору на ту чи іншу проблему чи ситуацію. Та якщо у ході спілкування кожний стоїть на своєму, це не буде діалогом. Діалог передбачає, що співрозмовники

хочуть досягнути не лише суть предмету обговорення, а й зрозуміти партнера у всій його цілісності, проникнути у його думки, усвідомити те, що він привносить у предмет бесіди. Діалог відбувається тоді, коли співбесідники зустрічаються на «перехресті» думок і переживань, коли між ними виникають струни спільності. І про це свідчить не узагальнений висновок, до якого приходять співрозмовники, а насамперед – сам дух і атмосфера розмови, коли істина виникає із жестів, інтонацій, із того, якими очима дивляться співбесідники один на одного.

Наслідуючи настанови В.Сухомлинського, Л.Шевченко [100] виокремлює емпатію в якості складової педагогічної етики, трактуючи її як основоположну професійну властивість педагога. У методиці розвитку педагогічної емпатії авторка спирається на самоспостереження педагога за власними переживаннями і на спостереження за переживаннями дітей, за зовнішніми проявами їхніх емоційних станів. Ідучи в річищі гуманістичної педагогіки, Л.Шевченко пропонує метод співпереживання ситуації, який розраховано на здатність не лише аналізувати, а й переживати все, що відбувається із дитиною. Це допомагає пояснити і спрогнозувати її поведінку, виявляючи такт і розуміння. Емпатія, що дає змогу співвіднесення «Я» і «Іншого», є необхідною умовою діалогу. В той же час спостерігається і зворотній зв'язок: діалог сприяє розвитку емпатії.

Р. Карамуратова [38] вважає, що емпатійно спрямоване педагогічне спілкування передбачає як основу впровадження принципів діалогу. Це, насамперед, довіра до учнів, допомога у вирішенні будь-яких життєвих і навчальних завдань, стимулювання в учнів мотивації до навчання. Педагог має відкрито виявляти свої почуття, має володіти мистецтвом діалогу. Методика діалогу, заснованого на емпатії, має включати п'ять реакцій, таких як реакція розуміння (учитель має уміти вислухати співбесідника), реакція оцінювальна (уміти виявити труднощі, що виникають в учня, потім – дати пораду стосовно подальших дій), реакція інформаційна (спрямована на додатковий, доповнювальний аналіз ситуації), реакція інтерпретації (учитель

має розуміти причину справжніх мотивів поведінки учня), реакція підтримки (уміти знаходити аргументи для заспокоєння співбесідника). Принагідно зазначимо, що означена позиція різко протистоїть широко розповсюдженим у викладанні способам спілкування з учнями на основі виникнення полоси відчуження, що виступає певною формою підтримки авторитета вчителя.

У сучасних дослідженнях з педагогіки прослідковується зростання інтересу до проблеми формування емпатії вчителя, професійну діяльність якого пов'язано з настроєністю свідомості на Іншого. У світлі сказаного інтерес викликає дисертація І.Гавран [20], де стверджується, що саме формування здатності вчителя до емпатії виступає проблемою, від вирішення якої залежить впровадження гуманістичних основ навчання і виховання школярів.

Зосереджуючи увагу на педагогічній емпатії, І.Гавран підкреслює, що остання набуває особливого практичного значення, оскільки впливає на моральне вдосконалення самого вчителя. Опора на емпатію впливає на оптимізацію взаємостосунків, оптимізує спілкування учителя з учнями. Педагогічна емпатія виявляється у розумінні внутрішнього світу вихованців, вихованні у них потреби до навчання. Педагогічна емпатія реалізується також у наданні реальної допомоги учням.

Досліджуючи проблеми формування професійної культури вчителя музики, О. Шимова [102] підкреслює необхідність оволодіння студентами - майбутніми педагогами суб'єкт-суб'єктними стосунками, що становить основу діалогічного спілкування.

Завершуючи огляд наукової літератури, зазначимо, що проблема емпатії є предметом вивчення різних наук – філософії, соціології, психології, психотерапії, педагогіки тощо. При цьому попри певну відмінність підходів до аналізу поняття емпатії, більшість авторів сходяться на визнанні цього феномена як інтеграційного утворення, особистісної властивості, що передбачає і виявляється, насамперед, у комунікативних ситуаціях, у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

1.2.Художня емпатія як характеристика професійної компетентності вчителя музичного мистецтва: сутність, зміст, структура, функції

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної діяльності обов'язково передбачає звертання до поняття його професійної компетентності. Не можна вирішити проблеми оптимальної організації навчання студентів, його методичного забезпечення, удосконалення фахових чинників впливу, не маючи чітких уявлень щодо кінцевого результату - професійної компетентності вчителя, що покликаний зреалізувати виховний потенціал художньої діяльності, зробити музичне мистецтво надбанням дітей і юнацтва, прищепити любов і здатність розуміти Прекрасне у різних проявах дійсності і життя.

Проблеми професійної компетентності фахівців-педагогів достатньо широко обговорюються вітчизняними та зарубіжними вченими. Зазначається, що результатом освіти має бути особистість, що вільно орієнтується у гуманістичних цінностях, у змозі здійснити самостійний правильний вибір серед життєвих орієнтирів, нести відповідальність за власні дії і вчинки, незалежна й відкрита до новацій. Вирішення цієї проблеми неможливе від достатньо підготовлених працівників освітньої сфери. У цьому зв'язку особливо актуальною є проблема компетентності вчителя, від сформованої якої залежить розвиток підростаючого покоління, спроможного ввійти у світовий глобальний простір. У головному нормативно-правовому документі Міністерства освіти і науки України зазначається: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [29].

Дослідження проблеми педагогічної компетентності вчителя започатковано у працях таких відомих вчених, як І. Зязюн, В.В.Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Щербаков та ін. Відзначимо неоднозначність підходів цих авторів до тлумачення понять

«компетентність», «професійна компетентність». Так, Е.Зеєр [30] визначає компетентність як взаємодію таких складових, як спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності.

А. Маркова, розглядаючи феномен професійної компетентності, підкреслює значущість психічного стану суб'єкта, що спонукає до самостійних і відповідальних дій [52]. У роботах І.Зязюна [31] компетентність педагога окреслюється як здатність до виконання завдань загальнокультурного розвитку особистості. В.Краєвський [45] наголошує, що професіоналізм учителя ґрунтується на його компетентності, що передбачає як загальну ерудицію, так і фахово-предметну та методико-педагогічну ерудиції. На думку В.Кричевського [46], професійна компетентність виражає готовність і спроможність посадової особи ефективно виконувати функції, що стосуються її компетенції. Дослідник виокремлює такі провідні складові професійної компетентності, як обізнаність у діяльності, її закономірностях, усвідомленість потреби у виконанні професійних функцій, володіння операційними вміннями і алгоритмами здійснення професійної діяльності. Важливого значення дослідник надає творчій спрямованості професіонала.

У дослідженнях В.Сластьоніна [67] доводиться, що суттєвими показниками професійної педагогічної компетентності виступає сукупність знань, зумовлених потребами практичної діяльності; володіння методикою їх ефективного застосування, а також прогнозування наслідків педагогічної діяльності. Важливого значення надає В.Сластьонін критичному мисленню як необхідній компоненті компетентності педагога. Компетентність – інтегрована якість особистості, вважає Г.Селевко, що виявляється у здібностях, ґрунтується на знаннях та досвіді, набутих у процесі навчання й соціалізації та зорієнтованих на самостійне і успішне виконання діяльності [88]. С.Сисоєва [89], підкреслюючи, що професійна компетентність – якість, що сприяє оптимізації навчально-виховного процесу, забезпеченню його

ефективності і результативності, наголошує на необхідності творчого спрямування особистості для досягнення професійної компетентності, формування у студентів здатності вирішувати проблеми не тільки у звичних умовах, а й у екстремальних ситуаціях, розвиток уміння варіативно підходити до розв'язання професійних завдань. Для наукових праць [9,10, та ін.] характерним є положення щодо залежності професійної компетентності від індивідуально-особистісних характеристик фахівця.

А.Хуторської [97] аргументовано доводить, що професійна компетентність педагога є інтегративним утворенням, що вміщує ключові, базові та спеціальні компетентності. Ключові компетентності виражають особистісну спрямованість педагога, зокрема, його налаштованість на досягнення успіху; базові - оволодіння специфікою педагогічної діяльності на рівні адекватного виконання вимог, на які орієнтує діючі система освіти; спеціальні компетентності відображають оволодіння знаннями предмету і "надпредметною" ерудицією.

У роботах зарубіжних авторів яскраво простежується позиція щодо соціальної складової професійної компетентності педагога. Вчені підкреслюють значення володіння уміннями співпраці (групової, кооперативної), наголошують на необхідності володіти специфічними прийомами професійного спілкування. Важливою характеристикою професійної компетентності зарубіжні дослідники називають здатність нести соціальну відповідальність за результати діяльності [111].

Досліджуючи особливості професійної діяльності педагога, зарубіжні вчені наголошують на важливості такої характеристики професійної компетентності, як оволодіння здатністю до самовираження, до саморозвитку. Важливого значення надається умінням уникнення професійних деформацій [95]. Здатність до збереження власної індивідуальності, свого «Я» і водночас до вибудови суспільно затребуваних професійних стосунків – неодмінна ознака сучасного розуміння професійної компетентності.[38]

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури доводить, що переважна більшість дослідників пов'язує професійну педагогічну компетентність із комунікативною складовою діяльності. Не може бути успішним педагог, який не володіє здатністю оптимально вибудувати процес спілкування з вихованцями, не спроможний налагодити міжособистісні стосунки на рівні досконалості [4, 37, 28]

Узагальнені підходи до розкриття поняття “професійна компетентність педагога ” знайшли відбиток і у трактуванні професійної компетентності вчителя музики. Досліджуючи специфіку музично-виховної роботи в школі, вчені (51,57 , 81, 104 та ін.) зупиняють увагу на таких ознаках компетентності вчителя музики, як високий рівень культури, ерудиція вчителя в галузі мистецтва і педагогіки, володіння педагогічними вміннями і навичками, зокрема, специфікою викладання мистецьких дисциплін. Полікультурне спрямування фахової підготовки – неодмінна вимога часу [50,54, 65, 68,89]. Аксіологічні виміри професіоналізму вчителя музичного мистецтва докладно розглядаються у наукових працях [69, , 73,74]

У вказаних роботах підкреслюється необхідність розвитку у майбутніх вчителів музичного мистецтва здатності до аналізу й оцінювання художніх творів, вміння донести до учнів образний зміст музики, захопити їх мистецтвом, спонукати до художньої діяльності. Без художньо-оцінювальних умінь, без здатності розкрити істинні художні переваги музичних образів, підкреслюють автори, не може бути й мови про професійну компетентність вчителя музичного мистецтва.

Важливий аспект досліджень – музично-виконавська культура вчителя музичного мистецтва, яка потрактовується як необхідна складова професійної компетентності [2, 22,23, 33, 62, 77, 87 та ін.]. Важлива характеристика виконавської культури вчителя музики – здатність до самостійної інтерпретації музики. Вчитель має володіти розвиненими вміннями творчого інтерпретації музики, навичками сольного виконання перед аудиторією. Вчені підкреслюють, що інтерпретаційна культура вчителя передбачає не

лише втілення композиторського задуму і відображення власної трактовки, це ще й наявність публічного досвіду виконання музичних творів, а також здатність донести зміст художнього твору до учнівської слухацької аудиторії. [58,59].

А.Растрігіна загострює увагу на необхідності ґрунтовних знань, без яких учитель не досягне потрібного рівня виконавських умінь[75]. Це, зокрема, жанрово-стильова обізнаність учителя, відчуття художньої форми, доречне, художньо виправдане використання засобів виразності. Т.Стратан-Артишкова, досліджуючи виконавську культуру вчителя музичного мистецтва, приходять до висновку щодо ролі композиторської творчості як важливого її компонента. На відміну від традиційних підходів, що передбачають обмеження творчої компоненти виконавської підготовки майбутніх вчителів музики інтерпретаційною творчістю, дослідниця пропонує такий напрям модернізації означеної підготовки, який передбачає радикальне оновлення шляхів саме творчого розвитку студентів, узгоджуючи їх із сучасними вимогами до музичного виховання дітей в загальноосвітній школі. Визнання композиторської творчості необхідним складником музично-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва, що зумовлює його професіоналізм, сприяє подальшому розвитку теорії і практики музичного навчання [90].

Творча активність як характеристика професійної компетентності вчителя, плідно розглядається у наукових працях. Зазначається, що творчість має пронизувати не лише музичну діяльність, а й професійні виміри педагогічної діяльності – здатність до педагогічної імпровізації на уроці, творче застосування тих чи інших методів навчання співу, слухання музики в залежності від ситуації, здатність вибрати оптимальні шляхи розвитку відповідно до індивідуальних можливостей кожної дитини. В. Орлов також пов'язує професійну компетентність вчителя музики зі здатністю до творчого спрямування як музичної, так і педагогічної діяльності [64].

Серед особистісних якостей, що характеризують професійну компетентність вчителя музичного мистецтва особливого значення науковці надають комунікативній культурі [27,57,84]. І це не випадково, оскільки комунікативна культура як здатність до встановлення контактів складає основу спікування вчителя з учнями, допомагаючи їм не тільки зрозуміти значення художніх образів, а й емоційно пережити їхній зміст. А.Зайцева вводить до наукового обігу поняття художньо-комунікативної культури вчителя, сутність якої визначає як інтегративної особистісної якості, що передбачає здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі навчальної взаємодії на ґрунті мистецтва [27, 28].

Отже, аналіз науково-методичної літератури дає підстави для твердження щодо провідних музично-фахових складових професійної компетентності, до яких відносимо такі, як здатність до:

- глибокого пізнання музики на основі полікультурного підходу та широкої обізнаності у музичній спадщині композиторів минулого і сучасності;

- аналітично-оцінного сприймання, словесної інтерпретації змісту музичних творів, доступної і цікавої учням різних вікових категорій, а також уміння прищепити учням естетичні смаки;

- виразного виконання музичних творів на основі глибокого осягнення авторських задумів, жанрово-стильових ознак твору, уміння зацікавити дітей власним виконанням, підкреслити най значущі художні деталі музичних образів.

Серед особистісних якостей учителя музичного мистецтва, що зумовлюють його професійну компетентність, надзвичайно важливими також вважаємо:

- творчу активність, що виявляється як у процесі музичної діяльності (сприйнятті музики вчителем, оцінюванні, аналітико-критичному її осмисленні, так і у інтерпретації музики, аранжуванні, перекладенні для певного складу виконавців та елементарній композиторській творчості тощо);

- художньо-комунікативну культуру, що виявляється, насамперед, у спілкуванні вчителя з музичним мистецтвом, а також у організації музичної діяльності учнів.

Заглиблення у сутність означених характеристик професійної компетентності вчителя музичного мистецтва уможлиблює виокремлення емпатії як необхідної її компоненти. Вважаємо, що поза емпатичним сприйняттям художніх образів, поза умінням учителя вибудувати стосунки з учнями у процесі мистецької діяльності, встановити з ними міжособистісний контакт у процесі сприймання, оцінювання (інтерпретації) і творення музики результати професійної діяльності будуть обмеженими. Специфіка професійної діяльності вчителя музики як фахівця і в галузі мистецтва, і в галузі педагогіки потребує, на наш погляд, спеціального розуміння емпатії як чинника забезпечення результативності художньо-педагогічних процесів. З метою означення емпатії як неодмінної ознаки продуктивної діяльності вчителя музики вводимо у наше дослідження поняття “художня емпатія”. Останнім часом проблема саме художньої емпатії або естетичної емпатії, що виявляється у мистецькій діяльності, а також у діяльності, позначеній естетичними ознаками, все більше привертає увагу науковців [41, 47,73].

У свій час Х.Хьогє підкреслював, що емпатія має становити предмет дослідження естетики та мистецтвознавства [115], розглядає емпатію як один із провідних способів пізнання художніх образів. Проектуючи власні почуття на предмет естетичного сприймання, реципієнт вживається в тканину мистецького твору. Більше того, саме завдяки проєкції власних почуттів на твір, що сприймається, саме завдяки ідентифікації із переживаннями автора для субекта утворюється можливість пізнання себе.

У контексті нашого дослідження особливої ваги набувають погляди видатного психолога Л.Виготського [19]. Досліджуючи проблеми взаємозв'язку емоцій та уяви, вчений приходив до вагомих висновків, що що стосуються психології мистецтва. Художня уява породжується емоційним характером сприйняття світу. Емоції, переживання подій навколишнього

життя – джерело художньої уяви. В свою чергу, переживання особистості передбачають вчування в об'єкти сприймання. Феномен вчування має місце і у сприйманні мистецтва. Особливо значущим фактором впочування, згідно Л.Виготського, виступає художня форма твору. Той, хто в змозі досягнути художню форму, через пізнання художньої форми «входить» і в образний зміст твору, в його смислоутворюючі чинники. Отже, пов'язаний з уявою характер відтворених у художніх образах переживань, потребують від того, хто сприймає твір мистецтва, співучасті з автором у розвитку почуттєвих процесів. Обстоюючи ідею нерозривного зв'язку художньої уяви з емоціями та почуттями особистості, Л.Виготський підходить впритул до висновку про художню емпатію як чинника активізації творчих імпульсів натхнення і автора, і суб'єкта сприймання художнього твору. Важливим для нашого дослідження є також твердження психолога щодо художньої форми як продукту уяви та почуттєвого досягнення дійсності митцем. Вирішення суперечностей між об'єктом відображення та закономірностями його естетичного відображення опосередковує процес емпатійного, співчутливого “входження” у зміст твору.

При аналізі розвитку проблеми емпатії в мистецтві необхідне звертання до наукової спадщини М. Бахтіна[9]. Опрацьовуючи проблему взаємодії глядача і автора п'єси, слухача і композитора, глядача і художника, М.Бахтін дотримується думки про принципову неможливість ототожнення їхніх переживань. Естетичне ставлення відзначається активністю, вибірковістю, в той час, як ідентифікація свідчить про пасивно-наслідувальний характер сприйняття художньої позиції автора.

Зважаючи на позицію М.Бахтіна, підкреслимо, що ми дотримуємось дещо іншого погляду на проблему емпатії в мистецтві. Дійсно, не можна не погодитися із вченим про необхідність розмежування характеру сприймання твору з естетичних і суто психологічних позицій. Дійсно, вчений має рацію у розведенні психологічного і естетичного способів освоєння світу. Проте, за нашою думкою, емпатійне вчування у художні образи і не має передбачати

повне ототожнення, злиття того, хто сприймає мистецтво, із задумами, намірами, почуттями і переживаннями композитора, художника, письменника тощо. Проникаючи у художнє світовідчуття і світорозуміння автора художнього твору, суб'єкт пізнання цього твору лишається сам собою. Переймаючи на себе авторські почуття, слухач і глядач віддає собі звіт в умовності художнього зображення і відтворення, не “зливається ” з героєм повністю, усвідомлюючи психологічну дистанцію між ним і собою.

В даному випадку ми повністю погоджуємось із українською дослідницею А.Залужною [26], яка, оцінюючи правомірність поглядів М.Бахтіна щодо недопустимості ототожнення свідомостей автора твору і реципієнта, відмічає, що лише в системі координат “позазнаходження” суб'єкта творчості і суб'єкта сприймання можна говорити про художню емпатію. Водночас певні орієнтири у дослідженні художньої емпатії учителя музичного мистецтва задають положення теорії М.Бахтіна стосовно характеру взаємодії того, хто сприймає мистецтво із автором твору, зокрема, філософ підкреслює : “...своє та чуже слово. Розуміння як перетворення чужого в «своє-чуже»... Важливо дійти, заглибитися до творчого ядра особистості (в творчому ядрі особистість продовжує жити, тобто безсмертна)” [9].

Бахтін, підкреслюючи роль мистецтва в сучасному житті, зокрема як важливого засобу виховання особистості, здатної творчо мислити, вважає емпатію однією з найважливіших складових взаємодії глядача, слухача, читача із художнім твором. Аналіз становлення творчої індивідуальності митця приводить Бахтіна до висновку про те, що означений процес на першому етапі має риси наслідування, яке ґрунтується на співпереживанні, прагненні проникнути до творчої лабораторії митця, перейняти його манеру виражати і зображати свої враження від дійсності. Вчений зазначає, що творчий підхід до справи передбачає виявлення себе, творче самовираження. Але прийти до цього, піднятися на вершину творчого самовираження можна через етап навчання у інших, усвідомлення і відчуття художньо-творчої

манери художників, через підсвідоме наближення, навіть наслідування спочатку системи художньої мови. Далі відбувається впочування у світ художніх значень, “ перетворення чужих художніх смислів у власні смисли, асиміляція, начеб-то засвоєння інших художніх особистостей, синтезування (об’єднання) їх в системі власної художньої особистості”. Далі вчений загострює думку, підкреслюючи, що відчуття впливу відомого митця на собі, на своїй творчості потребує особливої здатності – “ потрібне функціонування особливого механізму – емпатії, вживання, впочування, перевтілення і т.п. ” [9].

Цікаві думки з приводу емпатії, її функцій і механізмів в мистецтві, знаходимо у І.Грабаря, відомого художника, який зазначає, що аналіз біографії свого творчого “Я” змушує визнати, що “ гріх” усіх художників полягає в тому, що вони починають зі зразків, що “володіють їхніми думками і почуттями. Якщо на початку творчого шляху художня особистість більше схожа на тих майстрів, яких вона наслідує, то по мірі творчого зростання справжній художник стає самим собою. Вступаючи у діалог з іншими художніми особистостями, він органічно синтезує їх у своїй особистості, «переплавляючи» все у неповторності власної індивідуальності [9].

У психології мистецтва художня емпатія також знайшла своє відображення. С. Маркус, трактуючи емпатію як здатність досягнути світ іншої людини, зауважує, що у процесі художньої діяльності емпатія набуває рис мистецького пізнання, виражаючи специфічну здатність вживатися в художній образ. Структуруючи емпатію, що має місце в мистецтві, С.Маркус виокремлює пізнавальні, емоційні та моторні компоненти [117].

Згідно С.Маркуса емпатія в мистецтві опосередковується художньою уявою та емоційним переживанням. У контексті театрального мистецтва зв’язок емпатії з уявою й емоційністю виражається: у актора - у процесі вживання в роль, у глядача – у прийнятті на себе зображуваного на сцені. Поза емпатією актор не зможе правдиво створити сценічний образ, а глядач, не здатний до емпатії, також не зможе ідентифікуватись із героєм п’єси.

В.Івасишин при дослідженні можливостей мистецтва у розвитку чуттєвості людини розглядає емпатію як здатність пізнання світу, як механізм регуляції людського мислення, пізнання себе й інших [34]. Відсутність емпатії гальмує процеси відтворення навколишньої дійсності в художніх образах, послаблює процеси сприйняття мистецтва, нівелюючи виховну функцію мистецтва. Завдяки емпатії, здатності до чуттєвого проникнення у сутність життєвих явищ, відбувається збагачення внутрішнього світу митця, а у читача, слухача, глядача на основі емпатії виникають почуття, ідентичні тим, що їх відтворює митець.

О.Рудницька, досліджуючи виховні можливості мистецтва, дійшла висновку, що інтенсивність впливу музики, зумовлюється наявністю в особистості таких якостей, як комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія. Відповідно і педагог має володіти означеними якостями. Зокрема, професійна готовність вчителя музики залежить від сформованості емпатії. Зазначені закономірності структуруються у загальній культурі та мають професійну спрямованість, що підвищують компетентність, посилюють дієвість педагогічної культури [84]. Вчена небезпідставно визначила й змістове наповнення життєдіяльності вчителя як суб'єкта, що дає можливість піднятися від повсякденності до широких творчих узагальнень. Нею виявлені ціннісні орієнтири, котрі реалізуються у професійній діяльності педагога.

Н. Бенеш [12], досліджуючи проблеми емпатії в мистецтві, приходять до висновків, що психотехніка актора і емпатія особистості мають спільну психологічну основу, яка виявляється у психологічних механізмах ідентифікації, зараження, наслідування, децентрації, персоніфікації. Структура художньої емпатії актора включає когнітивну складову, афективну і мотиваційно-поведінкову. Більше того, емпатія актора виступає стимулом його творчого становлення. М. Бровко, осмислюючи культурологічні виміри художньої емпатії, конкретизує її як здатність входити у роль, художнє світосприйняття Іншого [15]. Т.Ємельянова [32] наголошує, що зближення естетики з художньою практикою, з одного боку, і з мистецтвознавством, з

іншого боку, сприяють глибокому осмисленню феномену естетичного відношення, складовою якого виступає художня емпатія, що поєднуючи об'єктивні і суб'єктивні фактори, акцентує активну роль особистості, що сприймає, через впочування у творчі наміри автора.

Грунтуючись на досягненнях психології, педагогіки, мистецтвознавства, естетики, обираємо для розгляду категорію художньої емпатії, під якою розуміємо здатність до адекватного осягнення і оцінювання образного змісту художнього твору з позицій суб'єктивного проникнення у емоційно-смісловий підтекст втілених автором переживань, роздумів, ставлення щодо відтворюваних явищ дійсності.

Художня емпатія вчителя музичного мистецтва опосередковується специфікою його професійної діяльності, яка передбачає спілкування учителя не лише з мистецтвом, а й з учнями, взаємодію з ними на ґрунті музично-естетичної діяльності. Отже, дефініціювання “художньої емпатії вчителя музичного мистецтва” зумовлюється необхідністю врахування і особливостей педагогічної діяльності. Цей бік художньої емпатії функціонує у просторі педагогічного процесу. Сприймаючи художні образи, учитель не просто співпереживає авторським намірам, емпатійно осягає зміст музики. Його ставлення опосередковується також і педагогічними завданнями, такими як прагнення донести художній смисл мистецького творіння до учнів, захопити їх красою художніх образів, зацікавити музичним мистецтвом, розкрити естетичний бік формотворчості тощо.

Таким чином, художня емпатія вчителя музичного мистецтва трактується в нашому дослідженні як особистісне інтегративне утворення, що передбачає здатність до співпереживання, суб'єктивації як авторського естетичного досвіду, втіленого у художній формі твору, так і оцінювальних орієнтирів художнього сприймання учнів. Функціонування художньої емпатії, становлячи комунікативну домінанту професійної діяльності вчителя музики, визначає її успішність, ефективність, результативність.

За результатами нашого дослідницького пошуку структура художньої емпатії вчителя музичного мистецтва включає як основні мотиваційно-спонукальний, пізнавально-оцінювальний та презентативно-творчий компоненти.

Мотиваційно-спонукальна складова художньої емпатії передбачає у особистості наявність бажання до глибокого проникнення у емоційно-образну сутність твору, інтерес не тільки до поверхового спілкування з мистецтвом, а й головне - до осягнення глибинної змістової сутності художнього образу, до проникнення у авторські задуми.

Художня емпатія не може виявитись при індиферентному ставленні до мистецтва. Інтерес, забарвлений яскравим потягом до художнього пізнання, до осягнення емоційного підтексту художніх образів, до усвідомлення їх смислової наповненості лежить в основі здатності до адекватного розуміння і переживання емоційно-художньої сутності мистецької творчості. Нейтральне, байдуже ставлення до музики, живопису, театру, відсутність інтересу до пізнання мистецтва свідчить про несформованість художньої емпатії. Звідси випливає педагогічне завдання – максимально сприяти розвитку в учнів зацікавленості мистецтвом, активізувати їхні мотиваційні устремління до спілкування з художніми творіннями людства.

Пізнавально-оцінювальний компонент художньої емпатії свідчить про наявність художнього досвіду, про певний запас художніх вражень, про прагнення до їх постійного розширення, збагачення. Пізнавально-оцінювальний компонент охоплює також діапазон знань особистості з мистецтва, як фактичного матеріалу, тобто безпосередню ознайомленість із мистецькими творами, так і відомостей щодо мистецтва.

Означена складова передбачає обізнаність у художніх напрямках, мистецьких стилях, уміння розбиратись у жанрових особливостях художнього формотворення, спонукає до розширення художнього досвіду, стимулює бажання відкривати нові стилі.

Емпатійно-пізнавальний ефект ґрунтується на здатності особистості як до об'єктивного оцінювання художнього змісту твору, засобів виразності, до аналітичного усвідомлення художньо-образних засад твору, так і до безпосередньої емоційно-чуттєвої реакції на твір. Безпосередність реакції має підкріплюватись раціональними підходами в оцінюванні художніх переваг твору. Художній емпатії сприяє як збереження яскравого емоційного відгуку на мистецький твір, так і здатність до раціональної аргументації почуття, що виникає в процесі сприймання художніх образів.

Художня емпатія передбачає насамперед яскравість емоційного відгуку, силу емоційної реакції, орієнтацію на безпосереднє враження. Проте, критичне заглиблення у тканину твору, намагання зрозуміти витoki тієї чи іншої реакції, інтелектуально осягнути характеристичні ознаки твору не тільки не заважає, але й інтенсифікує переживання, підсилює художньо-емоційне заглиблення у зміст художніх образів. Опора на аналітичне осмислення, здатність до інтелектуального усвідомлення естетичної цінності мистецтва стимулює емпатійне "входження" до світу прекрасного, до художнього співчуття.

Презентативно-творчий компонент художньої емпатії означає здатність особистості до інтенсивного, яскравого співпереживання настроям, емоціям, що становлять зміст художнього твору, до активного усвідомлення його формотворчих елементів, що вже на етапі сприймання виростає до рівня уявної співучасті з автором, а також схильність до вираження власного ставлення до мистецтва, бажання поділитись враженнями. Отже, з одного боку, художня емпатія містить значну долю інтуїтивного осягнення творчих імпульсів натхнення митця, так би мовити, проникнення у творчу лабораторію автора на правах співучасті, підсвідомого виявлення, осягнення творчих спонук автора. З іншого, художня емпатія передбачає наявність бажання, часто також неусвідомленого, до вираження власної думки, власного відчуття і характеру переживання мистецького твору. Уявний, майже завжди підсвідомий, здійснюваний на інтуїтивному рівні, творчий

діалог з автором або з виконавцем художнього твору переростає у бажання поділитись власними враженнями, настроями, відчуттям художньої сутності мистецького твору. Так, наприклад, Людвиг ван Бетховен, створюючи “Місячну” сонату, не просто вдавався до творчого самовираження, не тільки виливав свої почуття в музиці, а й очікував на співчуття тих, хто буде слухати його музику. Художньо-творча взаємодія тих, хто створює, і тих, хто сприймає мистецтво, складає фундамент художньої емпатії.

Визначені компоненти знаходяться у органічному взаємозв’язку і взаємозалежності, охоплюючи різні грані цілісного поняття художньої емпатії. Так, наприклад, від сформованості мотиваційної складової художньої емпатії залежить інтенсивність почуттєвої реакції на його естетичні переваги, достовірність раціонально-аналітичної оцінки художньої якості викликає бажання до повторного, неодноразового сприйняття твору. Творчий діалог з автором підсилює інтенсивність співпереживання художнім образам твору тощо.

Якщо йдеться про художню емпатію представників педагогічних професій, слід зважати на особливий ефект педагогічного опосередкування художніх вражень від мистецького твору. Сприймання художнього твору вчителем ніби забарвлюється очікуваної від учнів реакцією, педагог дивиться очима дітей на твір, переймається їхніми почуттями, зважає на смакові переваги учнів.

Вирішення завдань дослідження передбачає розгляд функцій художньої емпатії у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. У свою чергу, перебіг художньо-педагогічної діяльності зумовлено метою музичного навчання школярів, яка виступає системоутворювальним чинником вибору змісту і методів музичного навчання учнів, загальної стратегії музичного розвитку школярів. Отже, мета музичного навчання виступає тим орієнтиром, що дозволяє обґрунтовано підійти до визначення функцій художньої емпатії вчителя музики в навчально-виховному процесі. Відповідь на питання: “ Як вчити?” і “ Чого вчити?” неодмінно потребує

чіткого уявлення про те “Для чого вчити? ”. Виходячи з цих міркувань, окреслюємо мету музичного навчання школярів. Аналіз фундаментальних робіт з цього питання [6; 92; 36] призводить до твердження, згідно якого мета музичного навчання – формування музичної культури школярів як частки їхньої духовної культури. Яким чином художня емпатія допомагає вчителю у вирішенні цих завдань? В чому полягають її функції?

Аналіз теоретичних засад і практики музичного навчання школярів у якості основних дозволяє визначити такі функції художньої емпатії вчителя музичного мистецтва, як: прогностично-оцінювальна; виконавсько-творча; контрольна-корективна.

Прогностично-оцінювальна функція художньої емпатії виявляється у визначенні змісту музичного навчання учнів, зокрема, у проектуванні музичного розвитку учнів, у перспективному розробленні педагогічної стратегії музичного навчання та конкретної методики її реалізації (планування уроку, навчально-виховної роботи, музично-просвітницьких заходів, репетицій, підготовчої роботи до концертних виступів тощо). Особливого значення набуває художня емпатія учителя у визначенні змісту музичного навчання, зокрема, вибору навчального матеріалу.

Репертуар, що використовується у процесі музично-виховної роботи, перш за все має відрізнитись високими художніми достоїнствами. Формування музичної культури учнів прямо і безпосередньо залежить від того, які твори вони будуть освоювати у процесі навчання. Г.Падалка підкреслює: “ Від того, які твори вивчатиме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей – художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей” [66, С.28]. Естетичні достоїнства – провідна вимога до відбору навчального репертуару. Яку функцію виконує художня емпатія вчителя у цьому процесі? Оскільки музика справляє вплив передусім на емоційну сферу людини, емпатія як здатність до глибокого переживання образного змісту дозволяє вчителю по-справжньому досягнути художні

переваги і вади творів, відібрати найкращі зразки мистецтва для навчання. Вчитель із розвиненою художньою емпатією зможе відібрати змістовні твори, його художнє відчуття не дозволить захопитись поверховими, псевдооригінальними формами.

При доборі репертуару слід орієнтуватись як на потреби музичного навчання дітей, так і на їхні музичні інтереси. Оскільки музика – мистецтво, що відтворює, насамперед, емоційне життя людини, спонукати школярів до її осягнення її змісту виключно на основі раціональних підходів неможливо. Вчитель має створити умови зацікавленого сприйняття, забезпечити атмосферу цікавої для учнів музичної діяльності. Художня емпатія вчителя у музично-творчому спілкуванні з учнями сприяє виникненню довіри між ним і дітьми, вони не приховують, не маскують свої справжні інтереси в галузі мистецтва. Роль художньої емпатії вчителя при цьому зростає. Досягнення завдяки емпатії художнього контакту зі школярами дозволяє вчителю при відборі високохудожнього і педагогічно доцільного навчального репертуару віддати перевагу тим творам, що по-справжньому захоплюють учнів, і тим самим оптимізувати навчальний процес.

Виконавсько-творча функція художньої емпатії вчителя спрямована, насамперед, на організацію і забезпечення ефективної художньої взаємодії школярів у колективному музикуванні, хоровому чи ансамблевому співі, у інших видах музично-навчальної діяльності, що потребують участі групи дітей, – організації музичних ігор на музичних заняттях, виконанні музичних вправ, творчих завдань тощо. Художня емпатія дозволяє учителю отримати емоційно забарвлену інформацію щодо відчуття кожним учнем характеру музики з тим, щоб вчасно і влучно спрямувати колективну творчу енергію на виразне музикування. Г.Ципін влучно підкреслює специфіку музично-організаторської діяльності вчителя, звертаючи увагу на таку професійну якість учителя, як “педагогічна спостережливість”. Учений зазначає: “Для вчителя конче важливою є така психологічна якість як вчительська спостережливість, яку можна порівняти із акторською спостережливістю у

процесі взаємодії. Буде чудово, якщо учитель зуміє побачити всіх і кожного, але начеб-то зсередини, тоді у його свідомості мов би відкривається екран, на якому пульсують думки і почуття учня” [98; С.35].

Виконавсько-творча функція художньої емпатії характерна також для такого різновиду музично-педагогічної діяльності, як інтерпретація музики вчителем, розрахована на сприйняття дитячою аудиторією. У теорії музичного виконавства проблема інтерпретації в контексті співвідношення між ступенем виявлення свободи виконавцем і мірою втілення авторського задуму виступає однією із засадничих.

Художньо-педагогічна інтерпретація музики допускає можливість підкреслення в разі потреби тих чи інших художніх деталей твору, щоб зосередити слухацьку увагу дітей. Зрозуміло, що корекція трактовки у процесі музичного виконання може вважатись виправданою лише в межах хорошого смаку. Недопустимими є надмірні перебільшення темпу, ритмові чи динамічні відхилення, що спотворюють зміст авторського творіння, що несумісні із творчим втіленням задумів композитора. Очевидячки, що художня емпатія вчителя в даному випадку виступає в ролі своєрідного регулятора, покликаного узгодити розкриття авторських задумів, вираження суб'єктивного відчуття образного змісту вчителем-інтерпретатором і забезпеченням повноцінного сприйняття учнями музики. У процесі індивідуальної роботи в класі фортепіано художня емпатія вчителя також опосередковує навчальну взаємодію з учнем, спрямовуючи її на спільне, узгоджене сприйняття музичних образів.

Важливою є контрольна-коректуюча функція художньої емпатії вчителя музичного мистецтва, яку пов'язано із аналізом музично-навчального процесу, осмисленням результатів музичного розвитку учнів, внесенням необхідних виправлень, доцільних коректив у власну художньо-педагогічну діяльність. Художня емпатія має місце у педагогічному аналізі проведеного уроку.

Художня емпатія відіграє значну роль у процесах самоконтролю вчителя щодо перебігу педагогічного процесу, оцінюванні його якості і ефективності, зокрема, характеру свого спілкування з учнями під час музичних занять. Завдяки художній емпатії учитель має змогу зафіксувати, емоційно пережити невдалі моменти чи досягнення своєї діяльності, не тільки відмітити ті особливості роботи, що лежать на поверхні, а й зануритись у причини прорахунків, на рівні чуттєвого сприйняття порівняти їх із запланованими діями. Художня емпатія також дозволяє учителю відчувати особливості співпраці з учнями на уроці, під час репетицій у позакласній музично-виховній роботі, оцінити характер взаємодії не лише між учасниками музичних колективів, а й визначити свою роль у спільній роботі з учнями. Це, в свою чергу, уможливорює координацію наступної діяльності, сприяє регулюванню власних дій учителя і як виконавця-інтерпретатора музики для дітей, і як музичного керівника, організатора колективного музикування.

Особливо дієвою виступає роль художньої емпатії у аналізі досягнень виховної дії мистецтва, результатів впливу художніх образів на становлення духовної культури учнів. Індивідуальність впливу, його особистісний характер важко було би розпізнати поза здатністю учителя стати на позицію учня, розділити його смаки і художні уподобання. Художня емпатія визначає спроможність не тільки об'єктивно вивіреного сприйняття змісту художніх образів учителем, а й відчуття потрібного учню художнього забарвлення емоцій. Саме художня емпатія вчителя становить фундаментальну основу визначення характеру просування учнів у мистецтві - розширення їхнього естетичного світогляду, здатність до переживання художнього змісту музичних творів, формування художніх інтересів.

Порівняння досягнутого із запланованим у музичному навчанні учнів не може бути продуктивним поза дією художньої емпатії вчителя. Лише заглиблення у саму суть музичних відчуттів учнів, їхніх орієнтацій у мистецтві уможливорює адекватну оцінку результативності музично-

педагогічних дій, виявлення їх переваг і вад. Внесення коректив у діяльність ґрунтується на здатності учителя відчутти ледь вловимі нюанси емоційно-музичних проявів учнів, індивідуальну неповторність розвиненості їхніх музичних здібностей, художньо-особистісні запити.

Оцінювання на основі емпатії сприяє виробленню власної позиції вчителя щодо пріоритетів художньо-педагогічних дій. Емпатійний самоконтроль створює підґрунтя для окреслення власної думки, сприяє формуванню готовності вчителя музичного мистецтва до відповідальності за музичний розвиток вихованців.

Висновки до першого розділу

1. Розгляд розвитку поняття емпатія, відображений у наукових дослідженнях, виявляє різні підходи до тлумачення її сутності в залежності від методологічних установок автора. Сутність емпатії розглядають як аналоговий процес розуміння Іншого, як співвіднесення внутрішнього “Я” із внутрішнім світом Іншого, прийняття його ролі, постановку себе на місце Іншого; як потребу, як чинник спілкування, як діяльність, як особистісну властивість (Р.Даймонд, Дж. Мід, Л.Виговська, Т. Гаврилова, С.Максименко та ін.). Крім того, емпатію тлумачать як переживання, безпосереднє відчуття, як емоційну реакцію на емоції Іншого, як емоційне “ототожнення” із емоційним підтекстом дій і вчинків Іншого. (К.Роджерс). Загалом, розвиток уявлень щодо сутності емпатії рухається від розуміння її як способу реагування почуттями на почуття Іншого до афективно-когнітивного процесу усвідомлення внутрішнього світу Іншого в цілому.

2. У галузі педагогічної науки емпатія розглядається як особистісна якість вчителя, що сприяє успішності його професійної діяльності. Педагогічна емпатія найяскравіше виявляється у здатності до усвідомлення почуттів, переживань, думок і ціннісних орієнтацій учнів. Ми поділяємо точку зору науковців, які вважають емпатію вагомим підґрунтям

міжособистісного спілкування, що передбачає різні рівні – від співпереживання як ототожнення з емоційним станом Іншого, через співпереживання участь у переживаннях Іншого до співпереживання, опосередкованого раціональним осмисленням почуттів Іншого.

3. Результати аналізу наукових праць з естетики та мистецтвознавства свідчать, що емпатію визначають і як здатність до проникнення у внутрішній світ Іншого, і як форму художнього пізнання. Це уможлиблює виокремлення особливого виду емпатії - художньої емпатії. Критичне осмислення та узагальнення різних точок зору дає підстави для уточнення сутності емпатії, під якою розуміємо здатність особистості вживатися в художній образ. Художня емпатія функціонує як специфічний пізнавальний процес, як запорука художньої творчості, як механізм художнього сприймання.

Художня емпатія митця виступає результатом його переживань навколишньої дійсності, що об'єктивуються у художніх образах. Реципієнт же завдяки художній емпатії “привласнює” художньо-пізнавальний досвід митця, що міститься у творі, при цьому доповнюючи його особистими переживаннями. Сказане дає підстави для визначення художньої емпатії особистості як здатності до осягнення і оцінювання образного змісту художнього твору з позицій суб'єктивного проникнення у емоційно-смысловий підтекст переживань, роздумів, ставлення щодо відтворюваних засобами мистецтва явищ дійсності.

3. Аналіз теретичних і практичних засад музично-педагогічної діяльності вчителя музики призводить до висновку, що художня емпатія є неодмінною складовою його професійної компетентності. При цьому сприймання і інтерпретація художніх образів вчителем опосередковується педагогічними завданнями, такими як прагнення донести художній смисл мистецького творіння до учнів, захопити їх красою художніх образів, зацікавити музичним мистецтвом, розкрити естетичний бік художньої формотворчості тощо. Через те дефініціювання поняття “художня емпатія вчителя музичного мистецтва” має зумовлюватись необхідністю врахування

особливостей педагогічної діяльності. Таким чином, художня емпатія учителя музичного мистецтва трактується в нашому дослідженні як особистісне інтегративне утворення, що передбачає здатність до співпереживання, суб'єктивації як авторського естетичного досвіду, втіленого у художній формі твору, так і оцінювальних орієнтирів художнього сприймання учнів.

4. В результаті дослідження визначено структуру художньої емпатії вчителя музичного мистецтва, яка включає мотиваційно-спонукальний, пізнавально-оцінювальний та презентативно-творчий компоненти. Мотиваційно-спонукальний компонент художньої емпатії передбачає наявність у вчителя музичного мистецтва стійкого інтересу до глибокого осягнення змістової сутності художнього образу та сприйняття естетичних переваг художньої форми, а також прагнення до розвитку в учнів зацікавленості, захопленості мистецтвом. Пізнавально-оцінювальний компонент художньої емпатії свідчить про сформованість у вчителя художнього досвіду, про наявність певного запасу художніх вражень, про прагнення до їх постійного розширення, збагачення. Пізнавально-оцінювальний компонент художньої емпатії втілює також намагання вчителя емоційно відгукнутись на естетичні переживання учнів, проаналізувати витoki тієї чи іншої реакції школярів на мистецькі твори, співвіднести її із власною, в разі потреби скоректувати, узгодити свої художні відчуття із художніми враженнями учнів. Презентативно-творчий компонент художньої емпатії означає прагнення учителя до вираження власної думки, відтворення свого відчуття і характеру переживання мистецького твору у власній музично-інтерпретаційній діяльності, у процесі художнього спілкування з учнями.

Визначені компоненти органічному взаємозв'язані та функціонально зумовлюють один одного.

5. Функціями художньої емпатії вчителя музичного мистецтва визначено прогностично-оцінювальну, виконавсько-творчу та контрольню-коректуючу.

Прогностично-оцінювальна функція художньої емпатії виявляється у визначенні змісту музичного навчання учнів, зокрема, у виборі високохудожнього, педагогічно доцільного і цікавого учням навчального репертуару, а також у проектуванні музичного розвитку учнів, у перспективному розробленні педагогічної стратегії музичного навчання та конкретної методики її реалізації у відповідності до музичних потреб і навчальних можливостей учнів.

Виконавсько-творчу функцію художньої емпатії вчителя спрямовано на організацію і забезпечення ефективної художньої взаємодії школярів у процесі колективного музикування. Художня емпатія дозволяє учителю отримати емоційно забарвлену інформацію щодо відчуття учнями музики з тим, щоб вчасно і влучно спрямувати колективну творчу енергію на виразне її виконання. Крім того, художня емпатія є характерною для такого різновиду діяльності, як художньо-педагогічна інтерпретація музики вчителем. Екстраполяція художньої емпатії вчителя на сприйняття дітей дозволяє йому захопити їх власним виконанням.

Контрольно-коректуючу функцію художньої емпатії вчителя музичного мистецтва пов'язано із аналізом музично-навчального процесу, осмисленням результатів музичного розвитку учнів, внесенням необхідних виправлень, доцільних коректив у власну художньо-педагогічну діяльність .

Список використаної літератури до першого розділу.

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии /А.Адлер.- М.:Академический проспект, 2011. – 240 с.
2. Алексеев А. Д. Интерпретация музыкальных произведений (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века) / А. Д. Алексеев. – М. : Музгиз, 1984. – С. 3 – 8.
3. Алексеев В.М.Китайская литература. Избранные труды. / Сост. М В Бальковская. – М. –“Наука”, ГРВЛ. – 1978. – 452 с.
4. Андрущенко В. П. Учитель, якого чекають (польові педагогічні нотатки) / Віктор Андрущенко ; Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 131 с.
5. Античные мыслители об искусстве: Сборник высказываний древнегреческих философов и писателей об искусстве. – М. : Искусство, 1938. – 242 с. – (Изд. 2-е, доп.).]
6. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
7. Аргайл М. Психология счастья / Майкл Аргайл. – Спб. : Питер, 2003. – 271 с.
8. Басин Е.Я. Художественное творчество и эмпатия. / Е. Я. Басин // Художественное творчество и фантазия: философско-эстетический аспект: Антология: В 2-х ч. Ч. 2 / Е. Я. Басин. – М. : МГУКИ, 2007. – С. 5–44.
9. Бахтин М. М. Автор и герой /М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – С. 7–180.
10. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/content/56-2012-09-04-2232-01.html>
11. Бібік Н. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий

- досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. – К., 2004. – С. 47-53. (Бібліотека з освітньої політики).
12. Бенеш Н.Л. Психологические механизмы эмпатии в актёрской психотехнике: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Н.Л. Бенеш – Хабаровск, 2007 -20 с.
13. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев // Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – С. 326.
14. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Електронний ресурс] / В. В. Бойко // Информационно-издательский дом «Филинь». – 1996. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.psylliterature.narod.ru/Library/PDF/389.pdf>
15. Бровко М. М. Мистецтво: філософсько-культурологічні виміри. Монографія / М. М. Бровко. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2008. – 237 с. 180
16. Василюк Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки / Ф. Е. Василюк. // Вопр. психологии. – 1988. – № 5. – С. 25–36
17. Войтків Л.В. Раціональне та ірраціональне у філософії серця Григорія Сковороди: до проблеми цілісності людини / Л.В. Войтків // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Випуск 412-413. Філософія. – Чернівці : Рута, 2008. – С. 170–174
18. Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / Выговская Л. П. – Киев, 1991. – 20 с.
19. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 415 с.
20. Гавран І. А. Формування педагогічної емпатії майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової діяльності. /І.А. Гавран. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

- серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. №16 (21) Ч.1 – Київ: - Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 63-67
21. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова. // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.
22. Григорьев В. Ю. Музыкально-исполнительское искусство : проблемы стиля и интерпретации / В. Ю. Григорьев // Сборник научных трудов. – М. : МГК, 1989. – 158 с.
23. Горбенко О. Б. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : навч.-метод. посіб. / О. Б. Горбенко. – Кіровоград, 2012. – 84 с.
24. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Том I. Общее введение в чистую феноменологию. / Э. Гуссерль. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. – 336 с.- С.134-142
25. Дубровіна К. О. “Філософія серця” в українській культурній традиції / К. О. Дубровіна // Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, – 2006. – № 52. – С. 12-14.
26. Залужна А. Є. Концепт Іншого у наукових студіях школи О.І. Введенського / А. Є. Залужна. // Вісник Черкаського університету. Серія «Філософія». – 2010. – Вип. 190. – С. 93–100.
27. Зайцева А. В. Теоретические основы формирования культуры художественно-педагогического общения будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Педагогика и современность. – 2015. – № 2 (16). – С. 52-56.
28. Зайцева А.В. Феномен взаємодії як спосіб організації спільної художньо-творчої діяльності викладача і студентів у процесі музичного навчання / А.В.Зайцева//Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 15-16 жовтня 2014 року / НАПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2014. – С. 18-19

29. Закон України "Про освіту" №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/
30. Зеер Э .Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Издательский центр Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
31. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць. – Київ; Черкаси : Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2008. – Вип. V. – С. 3-13
32. Смелянова Т. В. Мистецтво в контексті теоретичних дискусій психологічної естетики: кінець ХІХ – початок ХХ століття / Т. В. Смелянова. // Гуманітарний часопис. – 2011. – № 1. – С. 69–78.
33. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : [монографія] / О. В. Єременко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.
34. Ивасишин В. А. Роль искусства в формировании человеческой чувственности : дис. канд. филос. наук / Ивасишин В. А. – К., 1987.– 205 с.
35. Иган Д. Базисная эмпатия как коммуникативный навык / Дж. Иган. // Журнал практической психологии и психоанализа № 1. – 2000. [Електронний ресурс] / Дж. Иган – Режим доступу до ресурсу: http://psychol.ras.ru/ippp_pfr/journal/numbers/99001/papers/05.htm.
36. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца. - М.: Просвещение, 1981.- 192с.
37. Карнаухова Т. И. Формирование умений подбора по слуху и транспонирования в процессе инструментальной подготовки учителя музыки : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теория и методика обучения музыке». – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. 16 с.

38. Карамуратова Р. Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Карамуратова Р. Б. – АлмаАта, 1984. – 18 с.
39. Карягина, Т. Д. Проблема формирования эмпатии / Т. Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. 2010. - № 1. - С. 38-54.
40. Климова И. В. Значение эмпатийного потенциала в регуляции поведения: автореф. дис. канд. психол. наук / И. В. Климова. СПб., 2002. - 21 с.
41. Ковалев А. Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А. Г. Ковалев. // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – 1975. – С. 31–37
42. Коган Г. М. Парадоксы об исполнительстве. О музыке. Проблемы анализа / Г. М. Коган. – М. : Сов. Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Музгиз. 1963. – 200 с.
43. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
44. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір, затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р. [Електронний ресурс] / Мін-во освіти і науки України. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/konc_zasady.pdf.
45. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов / В.В. Краевский. – М. : Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
46. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.
47. Лазарева И. В. Гносеологический аспект эмпатии / И. В. Лазарева. // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2004. – № 1. – С. 34–36.

48. Левчук Л. Т. Художня творчість як міжнаукова проблема: досвід поняттєво-категоріального забезпечення / Л. Т. Левчук // Вісник Маріупольського державного університету. Сер. : Філософія, культурологія, соціологія. – 2012. - Вип. 4. – С. 7-11
49. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. – М. : АСТ, 2010. – 956 с. 122. Лем С. Магелланово облако / С. Лем. – М. : Радуга, 1987. – 462 с.
50. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис... канд. пед. наук; 13.00.04 / О. Ляшенко. – Київ: НПУ імені МП. Драгоманова, 2001. – 22 с.
51. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с., С. 92-95
52. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
53. Матюх Т. М. Емпатійні витоки створення та сприйняття художнього образу / Т. М. Матюх. // Гуманітарний часопис: Збірник наукових праць. – Харків : ХАІ. – 2015. – №1. – С. 74–81
54. Менджерицкая Ю. А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного взаимодействия : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Менджерицкая Ю. А. – Ростов-на-Дону, 1998. – 23 с.
55. Мид Дж. Интернализированные другие и самость. // Американская социологическая мысль / – М. : Международный институт бизнеса и управления, 2006. – С. 222–229.
56. Михальченко Г. Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию : дис. канд. псих. наук / Михальченко Г. Ф. – Гродно, 1989. – 182 с.

57. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності як особистісної якості майбутнього вчителя музики / М. А. Михаськова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 35 – 38.
58. Муцмахер В. За роялем учитель музики / В. Муцмахер // Искусство в школе. – 1991. – № 3. – С. 48 – 51.
59. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – 5-е изд. / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 240 с.
60. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки [Текст] : предисл. к Вагнеру / Фридрих Ницше. – Спб. : Азбука-классика, 2000. – 230 с.
61. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 160 с.
62. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
63. Орлов А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтность / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова. // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 68–73.
64. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч-метод. посіб. / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. – К. : Едельвейс, 2012. – 272 с.
65. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти / О. Отич // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Нац. акад. образотворчого мистецтва і архітектури. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 232-242
66. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта педагога / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип. 5. – С. 3 – 11,28
67. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

68. Петровский В. А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления. / В. А. Петровский // К вопросу о диагностике личности в группе. – М. : НИИ ОПП, 1973. – С. 69–78.
69. Пляченко Т. М. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т. М. Пляченко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 50-57.
70. Пономарева М. А. Емпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Мн. : Бестпринт, 2006. – 76 с.
71. Полатайко О. М. Застосування художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у процесі педагогічної практики студентів / О. М. Полатайко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2011. - Вип. 11. - С. 137-141. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2011_11_38.
72. Психология. Словарь – М. : Политиздат, 1990. – 494 с. – (2-е изд, испр. и доп.).
73. Радчук Г. К. Ціннісні виміри підготовки фахівців гуманітарного профілю / Г. К. Радчук // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні : зб. матеріалів Другої міжнар. наук.-практ. конф. – Дрогобич, 2005. – С. 230-232.
74. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. ... доктора пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» ; 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ражников Владимир Григорьевич ; МГПИ имени В. И. Ленина.– М.,1993.– 70 с.
75. Растригіна А. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта / А. Растригіна // Наукові записки – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 57 – 64.

76. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти : [монографія] / О. Є. Реброва. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. □ 283 с.
77. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ...-д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Й. Рейзенкінд. – К., 2008. – 44 с.
78. Рибо Т. Психология чувств. - Киев, 1897. – 206с.
79. Роджерс К. Эмпатия. // Психология мотивации и эмоций [Текст] : хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман / – М. : ЧеРо: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2002. – С. 428–430.
80. К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / под ред. Д. Брэзиера. М.: Когито-центр, 2005. - 315 с.
81. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
82. Рубинштейн С. Л. Эмоции и переживания личности / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Спб. : Питер, 2000. – («Мастера психологии»). – С. 624–626.
83. Руденко Ю.Д. Українська козацька педагогіка : Витоки. Духовні цінності. Сучасність / Ю.Д. Руденко, О.Т. Губко. – К. : МАУП, 2007. – 384 с.
84. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – 360 с.
85. Сарджвеладзе Н. И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия. // Бессознательное: природа, функции, методы исследования / – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 485–489.
86. Сарнавська О. В. Синестезійні витоки естетичної чуттєвості: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. : спец.09.00.08 / О. В. Сарнавська. – К., 2011. – 16 с.

87. Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва : історія, методологія, теорія : [монографія] / А. Н. Сегеда. – К. : НПУ, 2011. – 273 с.
88. Селевко Г. Компетентности и их классификация//Народное образование, 2004, № 4
89. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2000. – 346 с.
90. Стратан-Артишкова Т. Б. Інтерпретаційний підхід у процесі творчовиконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т. Б. Стратан-Артишкова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 31, Том III (45) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – 530 с. – С. 470 – 477.
91. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / Стрелкова Л. П. – М., 1987. – 24 с.
92. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям /В.А.Сухомлинский. – М.:Прогресс, 1983. – 437 с.
93. У Ціжуй. Художня емпатія: сутність і структура / У Ціжуй// Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних статей / за ред. Ю.Ф. Дворника, О.В.Коваль. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. – Вип. 1. – 283 с. – С. 73 – 78.
94. Фейнберг С. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М. : Музыка, 1969. – 598 с.
95. Хижна О. П. Інноваційний розвиток мистецької освіти : суспільна потреба та суперечності її реалізації / О. П. Хижна // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. центру АПН України. – 2010. – № 2 [Спецвип. : Проект «Когнітивні процеси та творчість»]. – С. 278 – 283.

96. Хомич Л.О. Аксиологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх вчителів / Л. О. Хомич // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – Київ – Кіровоград, 2014. – С. 89 – 93.
97. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
98. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2003. – 368 с. , С. 57
99. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика : [монографія] / О. Л. Шевнюк. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
100. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика : (Эксперим.-дидакт. комплекс) : [Кн. для учителей и родителей] / Л. Л. Шевченко; М-во образования Рос. Федерации, Респ. ин-т повышения квалификации работников образования. - М. : Соборъ, 1997. - 506 с.Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер. М.:Гнозис,1994-413 с.
101. Шимова, О. В. Методика виявлення стану сформованості професійної культури майбутнього вчителя музики / О. В. Шимова. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн./ Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благод. фонд ім. Антона Макаренка. - Київ : Едельвейс, 2012г. Вип. 1/2. – С.146-150.
102. Шульгіна В. Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації /В. Д. Шульгіна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.– Серія 14. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1(6). – С. 21– 25.
103. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О. П. Щолокова // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2008. – № 4. – С. 6-19.
104. Этчегоев Г. Эмпатия / Г. Этчегоев. // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – № 1. – С. 61–64.

105. Юнг К. Сознание и бессознательное : сборник / Карл Юнг. – Спб. : Университетская кн., 1997. – 544 с.
106. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук / Юсупов И. М. – Спб., 1995. – 34 с.
107. Ясперс К. Рациональное понимание и понимание через вчувствование (эмпатическое понимание). Часть 2. Понятные психические взаимосвязи. [Электронный ресурс] / Карл Ясперс – Режим доступа до ресурсу: <http://www.practica.ru/Jaspers/chap11.htm>
108. Agosta, L. Heideggerian interpretation of empathy / L. Agosta // Agosta L. Empathy in the context of philosophy (Renewing philosophy). Palgrave Macmillan, 2010.-2017
109. Davis M. Empathy: a social psychological approach / M. Davis. – Boulder : Westview Press, 1996. – 44 p. 200 247. Dymond R. A scale for measurement of empathic skill / R. Dymond // Journal of Consulting Psychology. – 1949. – Vol. 14. – P. 127-133
110. Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary (2005). [Electronic resource] – Access: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
111. Eisenberg N. The development of empathy-related responding / N. Eisenberg // Nebraska symposium on motivation. – 1997. – Vol. 45. – P. 73-117.
112. Feshbach N. Empathy training: a field study in affective education / N. Feshbach. – New York: Praeger, 1979. – 36 p.249].
113. Hein, G. I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation /G.Hein, T.Singer // Current Opinion in Neurobiology. 2008. - Vol. 18. -P. 153-158.
114. Höge H. Fechner's experimental aesthetics and the golden section hypothesis today / H. Höge. // Empir Stud Arts. – 1995. – P. 131–148.

115. Hoffman, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment / M. L. Hoffman // *Empathy and its development* / ed. by N. Eisenberg, J. Strayer. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987. P. 47-80.
116. Marcus S. Empatia (cercetari experimentale) / S. Marcuc. Bucuresti : Ed. Acad. RSR, 1971.- 183 p.
117. Preston, S. Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases / S. Preston, F. de Waal // *Behavioral and Brain Sciences*. 2002. - Vol. 25. - P. 1-72.
118. Singer T. [et al.] Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others [Электронный ресурс] / Tania Singer. – 2006. – РЕЖИМ ДОСТУПУ ДО РЕСУРСУ: <http://www.nature.com/nature/journal/v439/n7075/full/nature04271.html>.
119. Vitaglione G. Assessing a new dimension of empathy: empathic anger as a predictor of helping and punishing desires / G. Vitaglione, M. Barnett // *Motivation and Emotion*. – 2003. – Vol. 27, № 4. – P. 301-325
120. Wu Qirui. Artistic empathy as psychological and pedagogical problem / Wu Qirui// *Science and society: Collection of scientific articles*. – Edizioni Magi, Roma, Italy, 2017. – 452 p. – P.439 – 443.

Розділ II

Методичні засади формування художньої емпатії майбутніх учителів музики

2.1. Методологічні підходи, принципи і педагогічні умови формування художньої емпатії майбутніх учителів музики

Формування художньої емпатії є складним педагогічним феноменом, що потребує впровадження методологічних підходів, які забезпечили б отримання різнопланових характеристик досліджуваного явища.

Антропоцентристський підхід акцентує значущість індивідуальної системи цінностей в житті людини – світоглядні орієнтири, професійні цілі, естетичні ідеали, що визначають систему художніх цінностей людини. Основу цього методологічного підходу складають такі ідеї, як ідея цілісності і самоцінності людини; її духовності, ролі спілкування у розвитку суб'єктності, унікальна здатність визначати для себе морально-естетичні цінності та орієнтири. Антропоцентристський підхід складає основу для створення умов самоосвіти людини, забезпечення можливостей художнього розвитку у творчій діяльності.

У нашому дослідженні опора на антропоцентристський підхід висуває в центр педагогічної уваги питання щодо гуманістичної сутності педагогічної професії, зокрема, вчителя музичного мистецтва, щодо мети і засобів художнього розвитку людини, щодо організації процесу емпатійного сприйняття мистецтва з позицій свободи та вільного вибору. Використання означеного підходу у нашому дослідженні спрямовує процес формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва на самоосвіту, самостановлення, активізацію внутрішніх сил студентів.

З антропоцентристським органічно пов'язано суб'єктно-діяльнісний підхід, що є відтворенням концепції про формування внутрішньої сутності людської свідомості у процесі суспільної практики. Взаємозв'язок свідомості і діяльності передбачає, що діяльність зумовлює формування свідомості людини, її психічних зв'язків, процесів і властивостей.

В контексті нашого дослідження суб'єктно-діяльнісний підхід виступає умовою адекватного виконання майбутнім учителем художньо-оцінювальних дій як суб'єкта ставлення до мистецтва, як творця свого художньо-творчого життя.

Мистецька діяльність згідно означеного підходу виступає як особливий спосіб зв'язку суб'єктивного і об'єктивного, вільного і необхідного, де функція суб'єкта полягає у вирішенні протиріч між функціонально-зумовленими характеристиками педагогічної діяльності і особистісними можливостями людини, між об'єктивно заданими орієнтирами оцінювання творів мистецтва і особистісними естетичними схильностями і перевагами студента.

Таке розуміння діяльності та її суб'єкта дозволяє виокремити функціональні зв'язки системи «діяльність і особистість суб'єкта діяльності», визначити оптимальні умови розвитку суб'єктної позиції студента в сприйманні мистецького твору, у виконавському і педагогічному становленні.

У нашому дослідженні опора на суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє розглянути не тільки різні характеристики самого суб'єкта, але і різні характеристики його ставлення до художньої культури, мистецької творчості - пізнавальне, споглядальне, емпатійне. Кожному із цих ставлень притаманні свої ознаки й характеристики. При такому багатовимірному підході діяльність виступає не просто відтворенням своєрідності суб'єкта, а посідає місце одного із ставлень (зокрема, емпатійного) суб'єкта.

Герменевтичний підхід також виступає в нашому дослідженні однією з методологічних основ розробки принципів, педагогічних умов та методики формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.

В сучасних умовах глобального ускладнення сфери освіти ускладнюється і навчально-розвивальна діяльність. Вона набуває рис багатовимірності за рахунок впровадження і розширення форм соціальних і культурних практик, зорієнтованих на надання свободи вибору дій, спрямування їх на практичне освоєння професійної діяльності. Отже, зміст сучасної гуманітарно-естетичної освіти має бути адекватним сучасній культурі, розвиток якої базується не тільки і не стільки на пізнавальній здатності учня, а й на його готовності визначати межі значущого і незначущого, тобто на культуроформувальній здатності. Серед культуроснавчих моделей найефективнішим конструктом варто вважати саме герменевтичний підхід, що передбачає надання можливості «відкривати» і «перевідкривати» смисли художньої діяльності, змісти художніх образів.

Спираючись на закономірності єдності змісту і форми в художньому творі, виокремлюємо дві важливі позиції: по-перше, згідно герменевтичного підходу необхідним є усвідомлення студентами особливостей соціального середовища і світогляду автора художнього твору, по-друге необхідним є застосування порівняння, зіставлення художніх характеристик продукту його діяльності – художньо-образного змісту, музичної драматургії, стилістичних формул тощо, тобто тих елементів, за якими можна прослідкувати межі особистісного відтворення авторського світорозуміння. Загалом, важливий принцип розуміння тексту за герменевтичним підходом ґрунтується на необхідності розуміння цілого з окремих частин, а для розуміння частини - необхідне попереднє усвідомлення цілого. В такому разі структура художнього пізнання твору, що визначає емпатійне його розуміння, включає такі компоненти, як художньо-емоційне налаштування на сприйняття; варіантну можливість інтерпретації; інтенційність свідомості.

Застосування герменевтичного підходу дозволяє моделювати не тільки діяльність окремого індивіда, а й весь процес формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва. Перетворення знань на оцінювальні переконання студентів, на їх здатність до співпереживання змісту художніх творів досягається на основі герменевтичного підходу, що стає методологічною базою, сприяючи досягненню максимальних результатів в галузі професійної підготовки студентів.

Інтеграційний підхід, виступаючи методологічною основою дослідницьких пошуків, передбачає орієнтацію фортепіанного навчання студентів на встановлення зв'язків між елементами системи формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісного явища. При цьому ми виходимо із розуміння інтеграції як глибокого взаємопроникнення, злиття узагальнених знань, переживань, оцінювання в галузі емпатійного сприймання художніх явищ.

Інтеграційний підхід у нашому дослідженні торкається і мети формування (емпатії як багатоскладового цілісного явища), і методів музично-виконавського розвитку студентів, і професійно-педагогічної їх підготовки. Інтегративний підхід – це система, що характеризується комплексністю, узагальненістю змісту шляхом взаємовпливу, взаємопроникнення і взаємозв'язку різних сторін формування емпатії - і як засобу глибокого осягнення образного змісту музичного твору, і як готовності до максимально виразної, сповненої особистого почуття інтерпретації музики, і як здатності захопити юних слухачів власним емоційно-оцінним ставленням до музичного твору.

У сучасній системі освіти зростають, поширюються тенденції до вивчення сутності інтеграційних процесів у навчанні. Переважна більшість дослідників вважають, що інтеграційні процеси, включаючи безліч варіантів, мають спільне – сприяють формуванню здатності бачити загальне за різноякісними процесами.

При впровадженні інтеграційного підходу як методологічної основи методичних пошуків в галузі формування художньої емпатії ми передбачаємо, що суб'єктом інтеграційної діяльності виступатиме студент, який отримуватиме удосконалений зміст виконавської підготовки, актуальний для його майбутньої професійної діяльності. При цьому вирішуються завдання: по-перше, розкривається музично-виконавський потенціал студента, по-друге, створюються умови для саморозвитку і самореалізації особистості; по-третє, розвивається здатність до співпраці, до художньо-творчого спілкування, до розбудови міжособистісних стосунків.

Інтерактивний підхід у процесі формування художньої емпатії студентів виступає методологічною основою організації міжособистісної взаємодії, художньо-творчого діалогу між викладачем і студентами, активізації навчального процесу, стимулювання його комунікативно-творчих засад в процесі формування художньої емпатії. Опора на інтерактивний підхід передбачає зміну ролі викладача і студентів, метою педагога стає створення таких умов, при яких учні можуть самостійно набувати знання, їх систематизувати, впроваджувати в контекст емпатійного осягнення художніх образів музичних творів. Інтерактивний підхід сприяє підвищенню мотивації до навчання, до опанування виконавською майстерністю як засобом художнього спілкування учителя з учнями в майбутній педагогічній діяльності.

Інтерактивний підхід передбачає досягнення високого рівня взаємоспрямованої активності суб'єктів взаємодії, досягнення емоційної, духовної єдності учасників. Порівняно з традиційними підходами, у формуванні художньої емпатії на інтерактивних засадах міняється характер взаємодії викладача і студента: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завданням педагога стає створення умов для стимулювання творчої ініціативи студентів. У процесі діалогового спілкування студенти вчаться аналізувати художні образи, усвідомлювати власне ставлення до музики, формувати й аргументувати власну точку зору у

процесі спілкування з іншими, рефлексувати, самотійного творчого опрацьовувати музичний текст. Студент стає рівноправним учасником навчального процесу, його досвід оцінювання музичного твору стає основним джерелом емпатійного сприймання музики. Педагог не надає готових знань, не схиляє студента до власної оцінювальної думки, а спонукає до самотійного пошуку, виконуючи функцію помічника, порадики, консультанта.

З позицій інтерактивного підходу діяльність педагога виступає як система цілеспрямованих дій з організації міжособистісного спілкування, що виявляється у емпатії, у співпереживанні художніх образів між учителем і учнями, між учасниками освітнього процесу.

Звертання до практики музичної освіти засвідчує, що основним змістом уроків має стати власне музика, тільки тоді може виявитись її духовно-творчий потенціал. З позицій інтерактивного підходу саме виконавська діяльність вчителя стає тим чинником, що актуалізує емпатійне сприймання образного змісту музичного твору.

У музикознавстві здатність музики слугувати засобом художнього спілкування визнається однією з найважливіших функцій – комунікативної. Спілкування в даному випадку розуміють як розвиток, рух музичних смислів, що відбувається у діалогічній формі і володіє якостями інформаційного процесу. Взаємодія такого характеру уможлиблюється завдяки існуванню системи засобів музичної виразності, що виконує роль музичної мови. На відміну від мови вербальної, значення знаків, що входять до неї, жорстко не закріплено і залежить від контекстного оточення. Тому в музичній комунікації одну з вирішальних ролей відіграє діяльність виконавця-інтерпретатора.

Концептуальною основою формування художньої емпатії майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання виступають розроблені і обґрунтовані у процесі дослідження принципи аксіологічності, інтерактивності, полікультурності, суб'єктності, емоційності. Означені

принципи охоплюють весь простір фортепіанного навчання студентів, доповнюють один одного, підсилюють дію кожного. Реалізація одного з принципів з необхідністю активізує дію інших, а недооцінка одного з них призводить до зниження ефективності дії інших. Системність застосування означених принципів зумовлено цілісністю процесу формування художньої емпатії на професійно-художньому і професійно-педагогічному рівнях. Підкреслимо при цьому, що традиційні принципи системності, послідовності, міцності навчання, взаємозв'язку колективних та індивідуальних форм роботи тощо, опрацьовані великими педагогами минулого, не втрачають свого значення, ніяким чином не заперечуються. Навпаки, їхня дія враховується як необхідне тло, на якому “спрацьовують” визначені у процесі нашого дослідження принципи.

Розглянемо їх послідовно.

Принцип аксіологічності передбачає орієнтацію навчального процесу у класі фортепіано на формування у студентів здатності до усвідомлення, переживання, прийняття ціннісних смислів художнього твору, до їх трансляції в учнівському середовищі на основі образно-резонансного співпереживання з учнями, до рефлексивного способу опрацювання художньої інформації.

В епоху соціальних змін, пошуків у мистецькому розвитку, які спричиняють виникнення нових мистецьких стилів, жанрів, проблема цінностей постає як одна із найфундаментальніших. Плюралізм підходів у інтерпретації художніх образів актуалізує необхідність розкриття ціннісних основ емпатійного ставлення майбутніх педагогів до музики.

Принцип аксіологічності в художньому вихованні має своїм джерелом філософське вчення про природу цінностей, їх значення у розвитку мистецтва. Важливо з'ясувати, як цінності функціонують в реальності, як вони пов'язані між собою, як суспільні цінності взаємодіють із культурними факторами.

Філософське тлумачення цінностей знаходимо ще у представників наукової думки Стародавнього Китаю, зокрема, у Мо-Цзи [71]. Саме звідти виходить твердження щодо взаємозалежності художніх цінностей зі світом духовності людини. Гуманістичний підхід до трактовки цінностей мистецтва виявляється у проголошенні ідеалів людства - Добра, Істини, Справедливості, Краси – як мети художньо-образного відтворення світу. Мистецтво, розкриваючи в художніх образах найвищі духовні цінності людства, даючи їм опосередковану оцінку, сприяє формуванню життєвих орієнтирів людини, створює можливості для емпатійного переживання високоморальних, світоглядних, поведінкових взірців.

Впровадження принципу аксіологічності у навчальний процес створює основу для глибокого переживання образів, вираженого в них змісту з оцінювальних позицій. Грунтуючись на філософських концепціях цінностей, принцип аксіологічності спрямовує формування художньої емпатії в річище ціннісного сприйняття музичних образів, активізації ціннісних установок студентів, спонукання їх до своєрідного творчого прочитання авторських задумів.

Психологічні виміри розгляду принципу аксіологічності у нашому дослідженні пов'язано із поняттям “професійного аксіогенезу”. Звертання до професійного аксіогенезу мотивується потребою осмислити значущість художньої емпатії в контексті професійної діяльності майбутніх вчителів музики.

У сучасній психології особливу увагу вчених привертають питання особистісного зростання майбутнього фахівця, а звідси дослідницький пошук зорієнтовано на аксіогенез як одну із необхідних характеристик професійного удосконалення студентів в контексті підготовки до музично-педагогічної діяльності. Розвиваючи позиції провідних вчених в галузі педагогіки і психології [16; 40; 76; 79 та інших], зосереджуємо увагу на аксіогенезі як важливому аспекті формування художньої емпатії майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Під професійним аксіогенезом розуміємо цілеспрямований, індивідуально зорієнтований розвиток ціннісних орієнтацій, зумовлених особливостями професійної діяльності. Такий підхід дає можливість інтерпретувати принцип аксіологічності як психологічну основу підготовки майбутніх учителів до емпатійно забарвленого процесу спілкування з учнями на ґрунті мистецтва. Особистісні мистецькі цінності майбутнього фахівця тільки тоді стануть професійно значущими, коли він буде внутрішньо розкріпаченим не тільки у ситуації пізнання художнього твору, не тільки у ситуації, коли він сам досягає цінності художнього образу, а й тоді, коли досягне взаєморозуміння й взаємовідчуття з учнями на основі художньої емпатії, тоді, коли вектор його власного естетично-емоційного переживання художніх образів співпаде із учнівським.

Аналіз досліджень, проведених вітчизняними та зарубіжними дослідниками, свідчить про достатньо повний аналіз різних аспектів аксіогенезу майбутнього вчителя. Зокрема, з'ясовано сутнісні характеристики професійного аксіогенезу майбутнього педагога, що включає ціннісне відношення до себе, до учнів, до предмету педагогічної діяльності. Виходячи з цього, обґрунтовуємо нашу позицію, а саме: процес становлення художньої емпатії майбутнього педагога досягне результативності, якщо у навчанні переважатиме усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної взаємодії, прагнення до порівняння свого художньо-емпатійного ставлення до мистецтва з художньо-пізнавальними можливостями учнів. В контексті аксіогенезу стверджуємо, що художня емптія майбутнього вчителя може формуватись у межах зіставлення "Я - інший".

Важливою характеристикою готовності студентів до майбутньої професійної діяльності виступає прагнення до самовизначення своїх художньо-емпатійних можливостей. Самовизначаючись не лише щодо об'єктивно, а й суб'єктивно значущих цінностей мистецтва, майбутній педагог отримує можливість усвідомлено проектувати свою навчальну діяльність. Принцип аксіологічності, проявляючись у сфері рефлексивної

складової художньої емпатії, орієнтує навчальний процес на надання студентам свободи вибору у художньому самостворенні, можливість уникнення стандартів і стереотипів у особистісно опосередкованому тлумаченні творів мистецтва. Рефлексивна оцінка мистецтва, маючи ціннісно-смыслову природу, детермінує інші види самовизначення.

Важливо зазначити, що цей процес підлягає певній ієрархізації та впорядкуванню. Йдеться про адаптивно-прагматичне пристосування майбутнього вчителя до визначення власного оцінного ставлення до мистецтва (перший ступінь), про власне художньо-оцінне ставлення у групі рівноправних колег (другий ступінь), про сформованість здатності до екстраполяції художнього самовизначення в учнівському середовищі (третій ступінь). Отже, маючи своїм підґрунтям теорію аксіогенезу, психологічні засади застосування принципу аксіологічності сягають практичних вимірів підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Якщо до виникнення аксіології як окремого теоретичного знання, художня цінність трактувалась переважно в межах онтології, що не передбачала спеціального розподілу між істиною і її значенням для суб'єкта, між реальністю і цінністю, то в контексті аксіології став можливий пошук відповіді на питання: «Чому далеко не завжди істина, сенс буття виявляється однаковим для індивідуальності і для колективного суб'єкта?» Така трактовка зумовила визнання можливості різних думок з приводу тих самих мистецьких явищ, аксіологія в контексті аналітичного пізнання мистецтва дала поштовх для розвитку поняття суб'єктивності оцінки. Твердження щодо цінності як норми, способом буття якої стає значущість для суб'єкта, зумовила можливість різних підходів до інтерпретації художніх явищ, зокрема, до інтерпретації музичних творів. Наприклад, виконавська трактовка творчості Л.в.Бетховена різними піаністами відрізняється між собою, проте лишається в межах високого художнього смаку. Зокрема, Марія Гінзбург підкреслює у виконанні насамперед драматургізм, внутрішню логіку розвитку музичної думки композитора, в той час, як Олександр

Козаренко акцентує увагу на зіставленні яскравої конфліктності ліричних і героїчних образів.

Підкреслимо, що принцип аксіологічності, сутність якого ми вбачаємо в активізації ціннісного ставлення, виступає одним із фундаментальних у процесі формування художньої емпатії студентів. Дієвість запропонованого принципа зумовлено психологічними закономірностями музичного сприймання, що передбачає вільне чи невільне оцінювання музики вже на етапі її першого прослуховування, а також сутністю мистецтва, художніх образів, що містять у собі оцінку відтворюваних явищ. Суттєва роль принципа аксіологічності полягає також в орієнтації навчального процесу на підготовку майбутніх учителів до практичного впливу на музичний розвиток школярів.

Принцип суб'єктності передбачає таке спрямування навчального процесу, при якому максимально забезпечується право студента на самобутність і самоцінність естетичної оцінки, активізується індивідуальність, самостійність, здатність студентів до самодетермінації свого ставлення до художніх цінностей, підтримується вияв ініціативи до своєрідності, оригінальності тлумачення змісту мистецьких творів.

Проблема суб'єктності знаходиться у центрі уваги дослідників. У філософії [4 ; 29; 31;72;73] суб'єктність інтерпретується як здатність людини до самодетермінації свого розвитку, що виступає результатом взаємодії із навколишньою дійсністю.

Проблема суб'єктності є предметом пошуків вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі психології [9; 10; 46; 61].

Вчені зосереджують увагу на дослідженні суб'єктності крізь призму "Я-концепції", пов'язують вирішення цієї проблеми із актуалізацією здатності людини до власного розвитку, до опори на власні сили, власні здібності і творчий потенціал. "Коли змінюється філософія людини (її природи, її цілей, її мети, її реалізації), – зазначав А. Маслоу, – тоді змінюється все, а не лише філософія політики, економіки, етики й аксіології, філософія

міжособистісних стосунків і самої історії. Змінюється й філософія освіти, психотерапії й особистісного розвитку, теоретичні уявлення про те, як допомогти людині стати тією, якою вона може і якій їй слід стати” [47,С.211].

Важливого значення при вирішенні проблеми суб’єктності надається активізації здатності людини до саморегуляції. Так, зокрема, С. Рубінштейн вважає, що суб’єктність – це насамперед самостійна активність людини, її прагнення до саморуху, спроможність до саморегуляції на основі самоусвідомлення [65,С. 351].

Проблема суб’єктності посідає чільне місце у дослідженні вчених в галузі педагогічної науки [11;12;15; 31; 45 та ін.]. Зокрема, категорія суб’єктності у теорії педагогіки висвітлюється як певна позиція особистості, що передбачає виявлення активності, цілеспрямованості, ініціативності у діяльності, спрямування її у творче, конструктивне річище. А. Бойко акцентує увагу на тому, що “... в основі суб’єктності лежить характеристика кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб’єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності як суб’єктно-можливої основи існування людини” [11, С. 15]

Науковці підкреслюють, що продуктивність навчання зумовлено впровадженням суб’єкт-суб’єктних відносин, ефективність яких, в свою чергу, зумовлено компетентністю, культурою, емоційно-вольовою сферою та поведінкою учителя й учнів як двох головних суб’єктів спілкування у навчально-виховному процесі. Сенс дотримання суб’єкт-суб’єктних стосунків – забезпечення умов для розвитку природних задатків учнівської молоді, у розширенні здатності особистості до самостійності.

На жаль, проблемі розвитку суб’єктності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті формування їх здатності до співпереживання художнім образам приділено недостатньо уваги, хоч питання питання професійно-особистісного становлення педагога-музиканта розглянуто досить широко.

Проведені дослідження уможливають обґрунтування принципу суб'єктності у формуванні художньої емпатії майбутніх педагогів.

У дослідженнях з проблем музично-педагогічної освіти підготовка вчителя музики розглядається і як процес оволодіння вміннями і навичками художнього виховання учнів, і як чинник власного професійного становлення студентів. Доводиться, що студенти музично-педагогічних факультетів недостатньо усвідомлюють потреби ціннісного ставлення до мистецтва [24; 34; 54; 56; 64; 66], у них поверхові уявлення щодо специфіки майбутньої діяльності та загалом несформовані мотиви до розуміння художніх потреб і пріоритетів учнівської молоді. Сказане дозволило виявити суперечності у викладанні музичних дисциплін в системі вищої педагогічної освіти між існуючими, застосовуваними в практиці підготовки студентів підходами і завданнями становлення їх суб'єктної позиції як у процесі навчання у ВНЗ, так і в перспективному плануванні майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Отже, проблема формування суб'єктності студентів постає як одна з центральних і передбачає формування у майбутніх учителів ставлення до себе як до активної особистості, здатної здійснювати перетворення в світі, в інших людях і в самому собі. Продуктивність майбутньої художньо-виховної діяльності у школі залежить від здатності студента вже у процесі навчання відчувати себе суб'єктом освоєння як художніх цінностей мистецтва, так і методикою їх трансляції в середовищі учнівської молоді. Звідси випливає питання щодо необхідності впровадження принципу суб'єктності не тільки у викладання музичних дисциплін, а й у цілеспрямований процес формування художньої емпатії майбутніх вчителів.

Згідно результатів нашого дослідження впровадження принципу суб'єктності мотивується рядом теоретико-практичних міркувань. Чи не найперше місце посідає потреба стимулювання активності майбутніх педагогів у оцінюванні творів мистецтва. Принцип суб'єктності сприяє мобілізації внутрішніх резервів особистості на емпатійне переживання

музики, на усвідомлення і глибоке переживання художньо-образного змісту твору. Загалом впровадження принципу суб'єктності зумовлено потребою ставлення до студента як до носія індивідуальної й особистісної активності. Принцип суб'єктності зумовлює необхідність підтримки викладачем самотності студента, його установки на художньо-оцінне самовизначення.

Важливого значення надаємо впровадженню принципу суб'єктності як засобу, що сприяє досягненню оригінальності оцінних міркувань студентів. Майбутній учитель не повинен повторювати чужі оцінки, йти в річищі торованих суджень. Врахування думки інших не означає її копіювання, повторення, не применшує прагнення до отримання своєрідного враження від музики. Оригінальність оцінного судження зумовлює щирість, безпосередність ставлення до художніх образів, що так важливо для емпатійного переживання музичної тканини.

Опора на принцип суб'єктності сприяє також формуванню прагнення до незалежності оцінних міркувань, до оригінальності оцінювальної думки, до того, щоб не повторювати чужі оцінки, а спиратись на власні переживання, на власне ставлення до музики, орієнтуватись на свої враження. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливо вміти не тільки зіставити власні думки із соціокультурними зразками. Ставлення до твору як до композиції цінностей, характерних для певного типу культури, не має заперечувати прагнення до новизни, оригінальності, відмінності власних естетичних емоцій і раціональних оцінних знахідок.

І, нарешті, принцип суб'єктності виступає чинником, що забезпечує налаштування студентів на толерантне ставлення до смакових уподобань інших, зокрема, дітей. Вчитель мистецтва має усвідомлювати відповідальність не тільки за свій розвиток, а й мати сформовану готовність до організації музично-освітньої діяльності учнів. Уміння вислухати, зрозуміти, перейняти смаковими уподобаннями дітей не заперечує, а навпаки, сприяє умінню вчителя в разі потреби скоректувати художні

захоплення дітей, поки що, можливо, незрілі і тактовно спрямувати їх у річище сприйняття високих художніх цінностей.

Принцип емоційності означає цілеспрямоване забезпечення інтенсивності переживання студентами образного змісту музичного твору, співвіднесення його із власним внутрішнім станом, а також активізації здатності майбутніх учителів до емоційної регуляції процесу музичного сприймання школярів. Вирішення означених питань спирається на досягнення науковців, еволюція поглядів яких має певну історію.

Заглиблення в історію питання засвідчує, що в теорії педагогіки до 60-х років емоційність навчання як термін взагалі не використовувався. Давалось взнаки протиставлення раціонального начала емоційному. Більше того, емоційність трактувалась як нижчий ступінь осягнення навчального матеріалу.

Недооцінка емоційної сфери учнів у теорії загальної педагогіки подекуди справляла вплив і на методіку музичного навчання. Не можна стверджувати, що перевага повністю віддавалась логічним способам осягнення музичних творів, однак вектор спрямування у бік емоційної сфери учнів був відсутній. З цього приводу красномовним є вислів Г.Г.Нейгауза, видатного піаніста і педагога, про те, що ряд “методистів від мистецтва” бачать виключно раціональний бік впливу на учня у класі фортепіано, забуваючи зовсім про інший – емоційний [52].

Закликаючи до емоційного наповнення процесу навчання, видатний український педагог В.О.Сухомлинський підкреслював: “Нехай слово, яке входить у свідомість дитини, набуває яскравого емоційного забарвлення” [72, С.61]. Опора на думки видатних педагогів, а також результати нашого дослідження дають підстави для визнання принципу емоційності необхідною складовою формування художньої емпатії студентів. Емоції студентів при сприйнятті і виконанні музичного твору є виявом психічного стану, художніх інтересів, навчальних мотивів студентів.

Згідно результатів нашого дослідження принцип емоційності реалізується через:

- моделювання емоційно-художніх ситуацій музичного пізнання,
- актуалізації емоціогенних компонентів музичного матеріалу,
- розширення у студентів досвіду емоційного охоплення змісту образів, переживання творів мистецтва і т.п.

Під емоційно-художньою ситуацією розуміємо таку, яка характеризується переживанням настроїв, що відповідають емоційному забарвленню художнього твору. Моделювання художньо-емоційних ситуацій передбачає цілеспрямоване планування і створення таких обставин художньо-пізнавальної діяльності студентів, при яких максимально активізувалось би їхнє емоційне ставлення до музичного твору, настроїв, психічний стан в ключі його образного змісту. Наприклад, якщо музичний твір сповнено романтичного піднесення, радісного хвилювання, оптимістичного світовідчуття, бажно привести емоційне самопочуття стан студента у відповідність загальному “емоційному знаку” музики – піднесення, яскравого переживання радості. У стані розгубленості, невизначеності, засмученості студент навряд чи зможе повноцінно охопити, усвідомити і пережити глибину музичного змісту цього твору. Тобто йдеться про створення обставин, які не перешкоджають, не заважають входженню студента в емоційний контекст музики. Створення емоційної ситуації має сприяти досягненню емоційного резонансу між настроєм твору і емоційним самопочуттям студента в момент музичної діяльності. Досягнення певної емоційної забарвленості настроїв студента, підпорядкування їх прагненню якнайповніше перейнятись настроями музичного образу становить мету моделювання створення і застосування емоціогенних ситуацій у процесі фортепіанного навчання.

Принцип емоційності формування художньої емпатії студентів реалізується також у актуалізації емоціогенних компонентів навчального музичного матеріалу. Музика – мистецтво, що найповніше видтворює

людські переживання, їхні відтінки, взаємопереходи. Коли йдеться про формування художньої емпатії студентів, важливо не тільки відібрати для навчання відповідний матеріал, такий, що співпадає із емоційним вектором особистості студента. Необхідно ще й певним чином організувати сприйняття і опрацювання відібраних творів, щоб емоційний його потенціал знайшов відгук, яскраву емоційну реакцію у свідомості студента.

Ми виходимо з того, що емоційні переживання викликаються передусім змістом навчального матеріалу. Водночас звернімо увагу на те, що і власне характер музичних образів, і характер подачі матеріалу справляють емоційне враження на студента. Від викладача значною мірою залежить вектор емоційного сприймання студента, інтенсивність емоційного переживання художніх образів. Спираючись на першу реакцію студента на твір, викладач має допомогти студенту пережити найтонші нюанси радості, смутку, почуття піднесеності, меланхолійність роздумів тощо, відтвореними композитором у музичних образах.

Проблема реалізації емоціогенних компонентів навчального матеріалу вирішувалась у сучасній педагогіці як засіб активізації навчального процесу [17], як реалізація взаємозв'язку між змістом і процесом навчання [66], як засіб інтенсифікації уваги школярів до учіння [72].

В нашому дослідженні ця проблема розглядається в контексті проведення аналогій між психічним станом студента і характером переживань, відтворених у музичному образі. Ми вважаємо, що актуалізація емоціогенних компонентів навчального музичного матеріалу в класі фортепіано має передбачати створення і дотримання ряду умов. Серед них першочергового значення набуває акцентування тих моментів емоційного змісту твору, які відповідають характеру світовідчуття даного студента або контрастують із ним. Питання-завдання викладача зорієнтовуються на адекватне сприйняття студентом змісту художніх образів твору, на зразок: “Спробуйте охарактеризувати зміст музики”, “Що Вас найбільше привабило в характері музики?”, “Які художні деталі найбільше привернули вашу увагу?” тощо.

Йдеться про сприйняття образного строю музичного твору в узагальненому вигляді, акцентується увага на цілісному враженні від музики.

Важливим вважаємо також привертання уваги до тих відтінків музичного образу, які співпадають із настроєм, психічним станом студента у даний момент, у момент роботи над музичним твором - зараз, тут, у класі. Увага викладача спрямовується на те, щоб допомогти студенту усвідомити сиюхвилинні емоції, знайти співпадіння емоцій, що їх виразив композитор у творі, із тим настроєм, відтінками, що володіють студентом у цей момент.

Дієвим має стати прийом проведення асоціації між змістом музичного твору і епізодами із життєвого досвіду студента. Відновлення у пам'яті почуттів, співзвучних за емоційним настроєм характеру музичних образів, дозволяє не тільки вирізнити емоційні деталі музики, а сприйняти глибше, повніше, яскравіше художньо-образну тканину твору і так, наче б то не композитор, а сам студент розповідає за допомогою музичних образів про своє життя, про досвід переживання тих чи інших емоцій. Домінантною метою означеного прийому є максимальне сприяння майбутнім учителям музики у активізації почуттів, отриманих від музики, усвідомлення їх своєрідності, співвіднесення зі своїми переживаннями, емоційним станом, відчуттями. Саме на цьому шляху можлива активізація художньо-емпатійного заглиблення студентів до змісту музичних творів, досягнення співпереживання образному їх строю.

Принцип інтерактивності передбачає таку організацію художньо-пізнавальної діяльності, при якій суб'єкти навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються враженнями щодо музичних явищ, художніми оцінками, досвідом сприймання мистецтва. Навчальний процес спрямовується на активізацію обміну думками між студентами, між викладачем і студентами. Згідно принципу інтерактивності активність викладача не має домінувати над активністю студентів. Навпаки - завданням педагога стає стимулювання студентів до виявлення самостійності, ініціативи у діалоговому спілкуванні, виявляти власну критичне ставлення, виявляти

здатність до висловлювання власних оцінок художніх явищ, порівнювати альтернативні думки, виявляти схильність до комунікативного сприймання художніх образів. Студент стає повноправним учасником навчальної взаємодії. Завдання викладача - активізувати осмислення студентом власного досвіду, залучити студента до опори на власний досвід при оцінюванні музичних творів.

Доцільно визначити три стадії запровадження інтерактивних форм музичного навчання. Перша з них передбачає порівняно пасивну роль студента, роль “об’єкта” у осягненні змістових характеристик художнього образу. Увага студента зосереджується переважно на сприйнятті думки інших, оцінюванні цієї думки, зіставленні зі своїми враженнями щодо музичного твору: “Я цілком погоджуюсь із оцінкою, висловленою іншими”, “Я не помітив тих деталей, на які звернули увагу інші”. “Мені важко підтримати висловлену думку”, “У мене виникає внутрішній дискомфорт висловлене враження” тощо.

Друга стадія (активна) спрямовується на виявлення самостійної думки студента, на спонукання його до усвідомлення власного оцінного ставлення до музики, до вільного висловлювання власних вражень, до аналітико-критичного осмислення думки інших. Студент в процесі цієї стадії впровадження принципу інтерактивності виступає вже в ролі не “об’єкта”, а в ролі “суб’єкта” навчання.

Нарешті, третя стадія (взаємної активності) передбачає рівноправне партнерство, комунікативне спілкування на рівнозначних началах між викладачем і студентом. Не тільки студент бере до уваги оцінну думку викладача, не тільки співвідносить свої враження із враженнями від музики інших, а й викладач прислухається до думки студента, зіставляє свої враження від музики з емоційними відгуками студентів і, в разі потреби, коректує свою художню реакцію. Із об’єкта впливу студент перетворюється на суб’єкта взаємодії, сам впливаючи на сприйняття і оцінку художніх образів іншими.

Застосування принципу інтерактивності у процесі фортепіанного навчання впливає на активізацію не тільки свідомості, а й художньо-почуттєвої реакції студентів. Співнавчання, взаємонавчання стає потужним стимулом у активізації художньої емпатії майбутніх учителів почуттєвої. Спільне розв'язання мистецько-педагогічних проблем спонукає до якнайглибшого проникнення до музичного образу, його змістових ознак і художньої форми. Атмосфера художнього співробітництва, висловлення різних оцінних думок активізує самостійність художнього ставлення до музики, спонукає до неупередженого сприйняття художніх явищ.

Крім того, під час інтерактивного навчання студенти засвоюють норми демократичної поведінки, вчаться вибудовувати свої взаємовідносини з учнями в майбутньому на засадах виваженості, толерантності, взаємної поваги.

Впровадження принципу інтерактивності зорієнтовано на розвиток емпатійного переживання музики, відшліфування самостійних критично-аналітичних думок студентів щодо художньої концепції твору. Принцип інтерактивності сприяє виробленню у майбутніх учителів творчого ставлення до художньої тканини твору.

Загалом принцип інтерактивності реалізується шляхом розкриття суб'єктивного досвіду студентів у оцінюванні музики, шляхом актуалізації притаманного саме цьому студенту, індивідуального переживання змісту музичних образів. Серед чинників спонукання майбутніх учителів до отримання індивідуальної емоційної реакції на музику у процесі інтерактивного навчання зазначимо такі:

- стимулювання до словесного оформлення індивідуальних вражень щодо музичного твору. Вербалізація музичної реакції сприяє більш глибокому усвідомленню емоційно-сміслового контексту художніх образів, допомагає студентам "вловити" найтонші нюанси перебігу почуттів у процесі звучання, розгортання музики у часі;

- створення атмосфери вільного, не зумовленого ніякими зовнішніми обставинами і міркуваннями обговорення. Вільне висловлювання, не скуте межами потрібної, очікуваної реакції, відсутність страху за невдалий виступ, за неточну або неправомірну оцінку, розкріпачує студента і, головне, активізує, зумовлює невимушеність реакції;

- уникнення оцінки з боку викладача “правильно”, “неправильно”. Студенти мають бути переконані, що кожна думка є прийнятною, кожна думка заслуговує на увагу. Можна поділяти її, можна йти своїм шляхом, але не можна критикувати чи засуджувати інший спосіб оцінного мислення. Атмосфера доброзичливості, взаємної підтримки має суттєве значення для активізації будь-якого різновиду навчальної діяльності, а у формуванні художньої емпатії такий підхід до організації інтерактивного навчання відіграє особливо яскраву роль стимула, заохочення до діяльності.

- оцінні дії викладача не мають сприйматись студентами як еталон, взірець для наслідування. Необхідно зберігати, підтримувати самоцінність кожного учасника художньо-творчого обговорення, в тому числі і викладача.

- важливого значення при опорі на принцип інтерактивності слід надавати створенню загалом позитивної атмосфери роботи. Студентам має подобатись сам процес оцінного обговорення, вислуховування думки інших, зіставлення її із своєю. Бажання поділитись власними враженнями має відбуватись на тлі задоволення діяльністю, на тлі позитивних емоцій.

Отже, впровадження принципу інтерактивності має відбуватись при дотриманні певних умов, за яких комунікація між суб'єктами навчання набуває певного спрямування, взаємодія учасників оцінювання художніх явищ стає фактором інтенсифікації емпатійного ставлення до естетичної сутності музичного твору.

Принцип полікультурності означає спрямування навчального процесу на широке осягнення студентами мистецьких надбань, при якому забезпечується національна ідентичність художньої оцінки і водночас

відкритість до сприймання, глибокого усвідомлення і переживання художніх цінностей різних народів.

Принцип полікультурності передбачає спонукання студентів у процесі формування художньої емпатії до опанування традиціями рідної культури як невід'ємної складової світового художнього простору, збереження національної мистецької ідентичності і прагнення до художнього пізнання мистецтва народів світу. Принцип полікультурності зорієнтовано на відтворення у навчальному процесі кращих зразків і національного, і світового мистецтва.

При цьому треба зважати на те, що уявлення щодо цінностей і мистецьких норм однієї культури не можна механічно застосовувати для охарактеризування інших культур. Критичне оцінювання має спиратись на базові цінності, такі як гуманізм, єдність художнього змісту і форми, глибина образного відтворення світу.

В контексті смислового розкриття означеного принципу виростає значущість поняття щодо діалогу культур [5]. Діалог як принцип культурного розвитку сприяє не тільки використанню кращого зі світової культурної спадщини, але й спонукає людей до переосмислення «чужої» культури. Між світовими культурами має існувати нескінченний «діалог». М.М. Бахтін підкреслював, що чужа культура здатна відкрити нам нові свої сторони, і нові смислові глибини своєї культури. Важливо, що діалогічна зустріч різних культур не означає їх злиття і змішення. Особливо значущим є те, що кожна культура зберігає свою специфічність, цілісність і при цьому вони взаємозбагачуються.

Згідно теоретичних віднайдень М.М. Бахтіна культура є формою спілкування людей різних національностей, форма діалогу. Вступаючи у «діалог», кожна культура отримує можливість розкрити приховані в ній художні смисли, цінності. Порівняння з іншим стимулює до визначення власних особливостей, специфічних ознак мистецтва. Отже, принцип полікультурності, застосований у формуванні художньої емпатії студентів,

сприяє поступовому розкриттю прихованої своєрідності, оригінальності образного змісту твору. Приймання, поділяння художніх цінностей інших народів, а не тільки свого, національного мистецтва не означає естетичної всеядності, нівелювання естетичної оцінювальної діяльності. Прихильне ставлення до широти художнього пізнання не має применшувати оцінювальну активність студентів, намагання розібратись у художніх достоїнствах, перевагах і вадах мистецьких творів. Майбутній педагог, вихований в системі полікультурних цінностей, буде уважно ставитись до національного виховання учнів, а також до формування їх свідомості в контексті толерантного ставлення, прийняття і поділяння цінностей мистецтва різних народів.

Сучасні вчені приділяють серйозну увагу дослідженню питань полікультурного виховання учнів. Н.Миропольська, вивчаючи проблеми залучення школярів до досягнення культурних надбань різних народів, розуміє під полікультурним вихованням процес оволодіння учнями системою цінностей національного і полікультурного характеру, підкреслює значення при цьому формування емпатичних умінь [51].

Наполягаючи на необхідності художньо-емпатичного розвитку школярів, дослідниця вбачає сенс полікультурного виховання у формуванні здатності учнів здійснювати міжкультурну взаємодію, виявляти прихильне ставлення до розуміння інших культур, бути толерантними до її носіїв.

А.Солодка наголошує, що виникнення загальнолюдської культури не означає, що культури різних народів втрачають свою неповторність та стають однаковими [68]. Кожна культурна спільнота сприймає із системи загальнокультурних людських зв'язків тільки ті, що відповідають її духовному настрою та рівню розвитку. Крім того, виникають потужні прагнення до збереження самобутності власної національної культури.

У дослідженнях Р. Агадулліна проводиться думка щодо необхідності формування полікультурних знань учнів у єдності із формуванням у них національної картини світу [1]. Особливого значення в цьому процесі слід

надавати оволодінню багатством народного мистецтва. Вчений визначає провідні напрями залучення учнівської молоді до всебічного охоплення світових цінностей. Серед цих напрямів безпосереднього значення до вирішення проблеми нашого дослідження набувають такі, як, по-перше, глибоке й всебічне опанування учнями культури рідного народу як обов'язкової умови залучення до інших культур; по-друге, формування в учнів уявлень про розмаїття культур у світі й у нашій країні, розуміння й внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості. У дослідженні І.Балицької наголошується, що під „полікультурною освітою” розуміють освіту, яка передбачає залучення молоді до оволодіння багатством етнічної, національної, світової культури. Саме такий підхід призводить до становлення планетарної свідомості, формування готовності і здатності жити в багатонаціональному середовищі [6].

Отже, згідно принципу полікультурності формування художньої емпатії студентів ґрунтується на таких положеннях:

- Художня культура рідного народу, національне мистецтво є першоосновою художнього розвитку особистості. Художня емпатія ґрунтується на усвідомленні близькості, ідентичності власного ставлення до тих художніх цінностей, які притаманні рідному народу. Естетичне значення мистецьких надбань рідної країни визначається відтворенням національних вимірів змісту і форми художніх образів.

- Пізнання художньої культури світу – фундаментальний базис формування оцінного ставлення до мистецтва, що передбачає орієнтацію студентів на вияв розуміння, толерантності, готовності до позитивного сприймання художніх цінностей інших народів. Майбутні педагоги мають бути свідомі того, що розмаїття культур у світі є надбанням людства. Їхне

художнє оцінне ставлення має опосередковуватись розумінням і внутрішнім прийняттям рівноправності народів, рівнозначущості їх художніх надбань.

Мистецький розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва має бути опосередкований позитивним ставленням до художніх відмінностей у світовій культурі. Крім того, важливо, щоб студенти поділяли необхідність розвитку умінь взаємодії з представниками мистецтва інших країн.

-У сучасному світі гармонійно співіснують та взаємодіють мистецькі цінності різних країн, зв'язок між якими стає все тіснішим. Сукупність цих художніх цінностей, їх поступове накопичення формує художню культуру людства. Все більше на часі стає формування цілісного художнього образу світу, в якому взаємодіють і доповнюють одне одного мистецтва різних народів.

Практичне втілення означених позицій означає, що у формуванні художньої емпатії майбутніх учителів необхідно, по-перше, залучення студентів до глибокого і всебічного пізнання національного мистецтва в контексті опанування культурою рідного народу. По-друге, важливого значення набуває розширення досвіду студентів в галузі пізнання різноманіття культур, різнобічне охоплення художньої творчості народів світу, формування готовності до оцінювальної взаємодії з іншими мистецькими культурами. І, нарешті, оцінювальні дії майбутніх педагогів в галузі мистецтва і національного, і світового мають зумовлювати сформовані уявлення і переконання щодо значущості ідеалів гуманізму, добра, справедливості, краси, художньої досконалості.

2.2.Педагогічні умови формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва

Розуміючи під педагогічними умовами спеціально створювані чи використовувані обставини, що уможливають, сприяють результативності процесу формування художньої емпатії, серед провідних визначаємо такі, як

залучення студентів до оцінноцентрованого діалогу, активізація творчої уяви, розширення у студентів досвіду пізнання мистецтва, забезпечення педагогічної спрямованості фортепіанного навчання, спонукання до рефлексивного сприйняття музики.

Залучення до оцінноцентрованого діалогу як необхідна педагогічна умова формування художньої емпатії студентів спрямована на активізацію індивідуального оцінно-художнього переживання музичних образів, здатності студента до визначення художньої цінності творів мистецтва шляхом уявного спілкування з автором, а також зіставлення власних вражень із художньою реакцією інших.

Істинну цінність будь-якого явища можна збагнути лише у зіставленні, порівнянні її з іншими. Сприймання мистецьких образів у процесі діалогу активізує здатність студентів до комунікації, до взаємодії, до обміну оцінними судженнями і думками. Насамперед, це – творчий діалог із композитором, адже взаємовплив, взаєморозуміння слухача (виконавця) і автора твору неможливий поза налаштованістю першого на розуміння авторських художніх намірів, відчуття його переживань, його естетичного потенціалу. Освоєння музичного твору означає насамперед прагнення встановити зворотній зв'язок із композитором, критично оцінити як зміст його музичних висловлювань, так і спосіб, форму їх вираження. Налаштованість на спілкування (нехай уявне) із композитором, на інтерсуб'єктну взаємодію із ним забезпечує піднесення емпатійного переживання музики на новий рівень.

Створений композитором образ спрямовано на подолання часових, просторових відстаней між ним і слухачем. Отже, спонукання студентів до осягнення музичних образів має відбуватись у процесі співдії з композитором, у процесі пошуку витоків авторського почуття. Ціннісний діалог уможливорює емоційну виповненість переживання, духовне збагачення безпосередньої реакції на музику. При цьому отримують поштовх до активізації і збагачення інтимні, особистісно значущі емоції. Глибинний

смысл вираженого автором смыслу взаємодіє із відчуттями, що є продуктом художнього емоційного досвіду студента, продуктом його внутрішнього «Я».

Сприймаючи музику як багатовимірний діалог із композитором, виступаючи начеб-то співрозмовником, або навіть і співторцем автора, студенти естетично і духовно збагачуються, естетична насолода опосередковує відчуття емоційного співпереживання. Багатоаспектність емоційного заряду музичного твору активізує можливості студента до багатовимірності емоційно-художнього співчуття, до його інтенсифікації. Якщо слухач (виконавець) за осягненням змісту музики, її виражальних засобів відчуває, розуміє творчу особистість автора, тоді його емпатійне ставлення до твору сягає вищих вершин, прагне злитись із авторськими почуттями. У музичному творі, виконавській його трактовці завжди приваблює щирість, безпосередність відчуття. Експресія інтерпретації зумовлюється силою художньої емпатії, яка, в свою чергу, є наслідком встановлення глибинних внутрішніх зв'язків зі світовідчуттям автора, з його світобаченням, здатністю відтворити емоційне багатство життя у власних творіннях.

Діалог із композитором відзначається підсиленням емоційним відчуттям, активністю саме емоційної реакції студентів на музику. Великого значення у формуванні художньої емпатії набувають також когнітивні чинники, які забарвлюють такі форми оцінного спілкування у процесі осягнення художнього змісту твору, як обговорення, дискусія з приводу розуміння музики, ознайомлення із критичними музикознавчими матеріалами. Таким чином особливого значення набуває емоційний та когнітивний діалог.

У процесі когнітивного діалогу відбувається взаємодія різних поглядів, різних контекстів суджень, різних точок зору. М.Берхін підкреслює, що діалог є процесом взаємообміну різними точками зору, зіставленням різних світоглядів, комунікацією різних особистісних сутностей [8]. Важливою для нашого дослідження є думка Г.М. Кучинського, який концентрував увагу на сутнісній рисі діалогу як на зіставленні різних смислових позицій суб'єктів

мовлення і мислення [38]. Діалог у процесі обміну естетичними позиціями відкриває можливості для глибшого проникнення у змістову сутність музичних творів, але сприяє й виникненню ситуації, коли представники різних шкіл і напрямів у мистецтві висловлюють різні точки зору, відмінні одна від іншої.

Важливе значення навчального міжособистісного діалогу ми вбачаємо у реалізації такої стратегії педагогічного впливу, яка виявляється найрелевантнішою для суб'єкт-суб'єктного підходу, для організації продуктивного усвідомлення майбутніми педагогами художнього значення відтворених образів. Діалог виступає взаємодією, в яку студенти вступають із усвідомленими художньо-смісловими позиціями. Діалог досягає мети, якщо його організовано як спільний мисленнєвий процес, як умова об'єктивного тлумачення художніх смислів і значень. Крім того, діалог створює можливості для регуляції ставлень студентів до цінностей мистецтва. Інтелектуально виповнена взаємодія активізує здатність студентів до впорядкування вражень. Відмежування від поверховості суджень, для знаходження вагомих аргументів для доведення власної думки щодо смислу художньої оцінки. Взаємодія смислових позицій сприяє породженню нових оцінок, нових суджень, що наближують учасників спілкування до встановлення істини. Діалогова взаємодія виявляється продуктивною у формуванні художньої емпатії студентів тому, що уможливорює опору на оцінні судження інших, а не тільки на власні. Студенти мають змогу оцінити слушність аргументів щодо художньої цінності мистецьких явищ, зіставити їх із думкою мистецтвознавчої критики та із власною реакцією. Саме в такому зіставленні і можуть виникнути власні оцінні судження, впливаючи на характер емпатійного сприйняття художніх образів.

На заключення зауважимо, що запровадження оцінноцентрованого діалогу в процес фортепіанного навчання дозволяє вийти за межі усталеного розуміння фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, зорієнтувати її на формування особистісних мистецько-психологічних

якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, зокрема, художньої емпатії.

Активізація творчої уяви виступає в нашому дослідженні однією з визначальних умов спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до співпереживання художнім образам музичного твору.

Художня емпатія передбачає уявне перенесення себе в атмосферу твору. Активізація творчої уяви як педагогічна умова передбачає створення таких обставин фортепіанного навчання, які б давали можливість досягти ефекту особистої участі виконавця у створенні образу. Поставити себе на місце композитора, перейняти тимчасово почуттями і образами, що володіли автором у момент творчості, спробувати відчувати музичне творіння як своє – важливий момент емпатійного осягнення мистецтва. Уявна співучасть у творчості дозволяє пережити музику як свою, прийняти почуття автора, як власні і відтворити їх у виконанні. Спонукає студента до естетичного ставлення шляхом особистісного входження в образ через уяву – важлива умова досягнення ефекту художньої емпатії. Не пасивне споглядання, а активне переживання і відтворення авторських задумів на основі уяви – необхідний крок глибокого проникнення у зміст художніх образів.

Уява відіграє суттєву роль у процесі художньої творчості. Про значення художньої уяви знаходимо глибокі теоретичні узагальнення в роботах науковців. Л.Виготський підкреслює, що «Всіляке почуття, всіляка емоція прагне втілитись в уяві у певні образи, що відповідають цьому почуттю» [16 С. 4]. Згідно концепції М.Бахтіна [5] суб'єкт сприйняття звеличується до статусу творця художнього об'єкта. Вчений розмірковує таким чином. Якщо автор твору виражає власні переживання, то той, хто сприймає твір виступає також творцем власних переживань завдяки художній уяві.

Уяву визначають як певну форму мислення, як необхідний компонент творчого процесу [40]. Саме в уяві відбувається трансформація вражень, виникають варіантні об'єднання, при цьому вони не просто узагальнюються чи комбінуються, а приймають інший вигляд. Е.Ільєнков зазначає, що саме

завдяки художній уяві уможлиблюється сприйняття подій очима інших людей [28]. Вчений наголошує на особливій формі регулювання уяви. Особливого значення набувають ті з них, які самі є результатом чуттєвого досвіду людини. Якщо переживання є інтенсивним, насиченим, уява справляє дію своєрідного “моста”, який дозволяє поєднати образне сприйняття однієї людини з відчуттям і усвідомленням образу іншої. Йдеться не про цілковиту ідентичність, а про схожість образного відтворення. Оскільки досвід кожного є індивідуальним, повне “накладання ” є неможливим, та і непотрібним. Слухач домислює образ, створений композитором, певною мірою доповнюючи його на основі власної уяви, яка, в свою чергу, виростає на ґрунті суб’єктивного досвіду.

Досвід, зокрема, чуттєвий, і уява взаємодіють між собою, спричиняють виникнення одне одного [83]. Художні образи викликають особисте, неповторне ставлення до світу. Уява реципієнта, і уява автора утворюють “творчу вертикаль”, що виступає певним об’єднуючим стрижнем сприйняття композитора і слухача, зумовлюючи емпатійність їхнього спілкування.

Науково плідними спостереженнями ділиться Е.Ейзенштейн [7] щодо подвійності творчої перцепції. Великий кінорежисер підкреслює, що сприйняття мистецтва - це такий творчий акт, де індивідуальність глядача не лише не нівелюється, принижується індивідуальністю автора, але, навпаки, розкривається у взаємодії із авторським баченням драматурга при створенні сценічного образу. При цьому актор спирається на свій досвід, свою фантазію, свої асоціації лише користуючись напрямками, що їх підказав йому автор.

Отже, уява того, хто сприймає художній твір, ніби спрямовується автором у певне річище, активізує певні асоціації. Неможливість їх повного співпадання не означає і розходження. Уява слухача породжується твором, в якому відтворено уяву автора. Об’єктивована у музиці композиторська модель функціонує таким чином, щоб організувати сприйняття того, хто сприймає твір, у певному емоційному напрямку. На цій підставі

К.Станіславський зазначає про те, що однією із специфічних рис мистецтва - спонукання того, хто сприймає, до співтворчості [70]. Драматург намічає виключно абрис образу, його найхарактерніші ознаки, а талановитому актору цього достатньо, щоб у його свідомості, в його уяві виринув цілий образ.

Наведемо для прикладу описання враження від музичного твору: “Музичні образи мов би переносять мене у той душевний стан, в якому перебував композитор, створюючи музику. Я поринаю за ним в хвилині смутку, радості і знову печалі, забуваю про себе, про свої проблеми. Я живу наче б то не своїм життям, а життям композитора, бачу і відчуваю цілий світ так, як він. ” У наведеному висловлюванні йдеться про емпатичне вживання реципієнта в особистість автора, про роль уяви у досягненні співпереживання художньому образу.

Особливого значення набуває сприйняття художньої форми у активізації емпатійної уяви реципієнта. Визнання феномену емпатії щодо сприйняття художньої форми дає підстави щодо твердження про дію уяви стосовно виникнення емпатійного ставлення до художньої форми. Не можна заперечувати можливість емпатійного проникнення до виразної сутності музичної інтонації, темпо-ритмових особливостей твору, його тембрового забарвлення тощо. Виконавець не тільки поділяє, схвалює чи заперечує вибір тих чи інших засобів виразності, він стає ніби учасником творчого процесу. Намагаючись проникнути до творчої лабораторії автора, виконавець в своїй уяві додає, привносить у інтерпретацію своє бачення, відчуття не тільки змісту, а й художньої форми твору. Тільки тоді виконавська трактовка музичних образів стане переконливою, коли вона буде “зігріта” уявою піаніста, скрипаля чи співака, коли авторський замисел “доповниться” відчуттями, живою енергетикою виконавця. Складність творчих процесів, що поєднують як важливі компоненти емпатію і уяву автора, має відтворити той, хто сприймає музику на рівні слухання чи виконання, актуалізуючи також здатність до художнього співпереживання і відтворення образу подумки.

Зі сказаного зробимо такі висновки:

а) Виникнення перцептивної емпатії спричиняється дією уяви. Повноцінне осягнення художнього образу не може обмежитись простим сприйманням. Той, хто репродукує (сприймає) образ, вже створений уявою художника, письменника, композитора, спираючись на власний досвід, за допомогою власної уяви відтворює образ. Творчість реципієнта вторинна порівняно із творчістю автора, вона є відносно несамостійною. Виконавець відтворює образ, створений композитором, задіюючи при цьому і власні творчі можливості, і уяву, і емпатію.

б) Визнання активності суб'єкта сприйняття на відміну від твердження про його нейтральність, пасивність дає підстави для виокремлення уяви як необхідної складової досягнення ефекту співпереживання художньому образу. Ініціативність в осягненні й інтерпретації твору зумовлюється дією уяви, її силою, яскравістю чи розмитістю. Заперечуючи твердження щодо реципієнта як пасивного приймача художньої інформації, а виконавця музики як простого відтворювача художніх намірів композитора, наголошуємо на необхідності цілеспрямованої активізації уяви студента, яка виступає певним стимулом для виникнення художньої емпатії. При цьому викладач має бути свідомим того, що уява не повинна бути безмежною, підміняючи собою прагнення студента-виконавця дошукатись насамперед художніх намірів автора твору. Слід пам'ятати про необхідність певної стриманості уяви, про межі її прояву, якими виступає власне художній зміст твору.

в) Механізм естетичного впливу твору на реципієнта ґрунтується передусім на осягненні саме образного змісту. Водночас не слід нехтувати естетичним впливом художньої форми твору, використаних автором засобів художньої виразності на свідомість реципієнта, на його враження. Спираючись на активізацію уяви як необхідну умову спонукання студента до художньої емпатії, необхідно пам'ятати про дві площини художнього враження – змістову і формову.

Розширення у студентів досвіду пізнання мистецтва – важлива педагогічна умова забезпечення ефективності процесу формування художньої емпатії майбутніх учителів музики. Йдеться про відбір навчального матеріалу, про способи його освоєння, про розвиток здатності майбутніх учителів музики до глибокого осягнення змісту художніх образів. Дослідницьке завдання полягає у визначенні провідних параметрів відбору навчального репертуару, з'ясуванні тих способів його упорядкування й освоєння, які б максимально сприяли активізації емпатійного переживання студентами змісту музичних творів. Серед найдієвіших виокремлюємо такі:

- відбір високохудожніх творів
- широта і жанрово-стильова упорядкованість музичного навчального матеріалу
- відповідність репертуару художній індивідуальності студента;
- зорієнтованість на потреби майбутньої практичної діяльності;
- включення до змісту фортепіанного навчання репертуару, який уможливорює застосування різних способів його опрацювання.

Вимога відбору високохудожніх творів мотивується завданнями формування художньої емпатії студентів на мистецьких цінностях, що відповідають найвищим критеріям естетичної досконалості. Тільки кращі зразки фортепіанного мистецтва, художні шедеври творчості видатних композиторів минулого і сучасного містять потенціал розвитку емпатійного ставлення студентів до музики.

Виникає питання: «Яким критеріям мають відповідати твори, відібрані для фортепіанного навчання, якщо йдеться про їхню високу художність?» Насамперед, виокремимо гуманістичну виповненість музичних образів, що передбачає втілення ідеалів гуманізму в музиці, оспівування гуманістичного начала, проголошення перемоги добра над злом, возвеличення людського в людині. Критерій художності зорієнтовано на необхідність відтворення в музиці духовності, величних понять справедливості і правди.

Особливого значення в музиці набуває емоційна ємність, багатство асоціативного ряду. Емоційна виразність – важливий критерій відбору навчального матеріалу. Якщо йдеться про формування емпатії учня до мистецтва. Музичний твір має насамперед хвилювати слухача. Емоційність музики приваблює і майстра виконавської інтерпретації, що зійшов на мистецький Олімп, і учня-початківця, який тільки опановує азами мистецтва. Якщо музичні образи лишають байдужими слухачів, якщо виражені в них почуття не знаходять у них емоційного відгуку, це означає, що музичний твір не можна віднести до високохудожніх.

Студент має разом із композитором емоційно реагувати на почуттєву канву твору – радіти, сумувати, врівноважуватись, заспокоюватись тощо. Співпереживання і співтворчість можуть бути викликані твором, який сповнено живого виявлення людських емоцій. Отже, неодмінна характеристика музичного твору, який обирається для опрацювання в фортепіанному класі – це емоційна виповненість, емоційна яскравість його образів.

Важливий критерій художності – єдність змісту і форми музичного твору. Для опрацювання в класі фортепіано слід відбирати твори, сповнені глибини змісту, глибини відтворення життя, людських переживань, надій, сподівань. Не можна визнати художнім твір, позбавлений виразного змісту. Водночас студенти мають усвідомити, що художній образ не існує поза певної форми. Єдність форми і змісту – неодмінна ознака художності твору. Зосередження уваги на змісті твору не означає нехтування його формальними ознаками. Досконалість форми, відповідність застосованих композитором засобів виразності образному змісту – характеристики, на які має орієнтуватись студент.

Коли йдеться про формування художньої емпатії, фокусування уваги студентів до єдності змісту і форми музичних образів – важливий орієнтир навчання. Неможливо глибоко переживати, співчувати намірам композитора, якщо музика втілена в недосконалій примітивній формі, якщо естетична сила

засобів виразності не корелює із змістом твору, нарешті, якщо образність відтворення авторських почуттів відзначається примітивністю.

Неодмінною ознакою художності творів, що детермінує їх відбір в контексті формування художньої емпатії студентів, є оригінальність авторського висловлювання, своєрідність вираження композитором свого ставлення до світу музичними засобами. Твір ординарний не викличе захоплення у студента. Молодь прагне до нового в житті, в мистецтві. Отже, композиторське творіння, позбавлене оригінальності почуття, новаторства, не справить на студента такого враження, як музика, що відтворює прагнення автора до пошуку, до творчих знахідок, до осмислення життя не в межах традиційних міркувань, а по-своєму, так, як це притаманно саме цьому композитору. Автоцентроване сприйняття життя і відтворення його в музиці може справити враження на студента, стимулювати його уяву і співпереживання образній тканині.

Відбір високохудожніх творів має співвідноситись із вимогою певної упорядкованості навчального матеріалу. Важливими ознаками її при формуванні художньої емпатії студентів має стати, з одного боку, широта охоплення творчості різних композиторів, з другого, жанрово-стильова систематизація творів, відібраних для опрацювання в класі фортепіано.

Необхідність якомога більшого охоплення творів ознайомлення студентів з багатством музики, фортепіанної зокрема, мотивується потребою актуалізації емпатійних почуттів майбутніх учителів музики. Не можна чекати від студентів співпереживання, виникнення почуття причетності до відтворюваних композитором емоцій в умовах обмеженого знання музики. К.Роджерс зазначає, що тонко відчути Іншого зможе тільки той, кому знайомі різні почуття, хто може вловити різні їх відтінки у широкому діапазоні [63]. А для цього треба бути самому емоційно багатою людиною. Отже, формування художньої емпатії студентів має відбуватись на тлі їх широкого ознайомлення із музичною літературою, із фортепіанними

творами, в яких передано різні почуття, різні відтінки, найтонші нюанси людського світовідчуття.

У переліку вимог до визначення змісту музично-виконавського навчання студентів - майбутніх учителів музики чільне місце має зайняти така, як орієнтація на майбутню професійну діяльність. Художня емпатія вчителя музики – це здатність до співпереживання не тільки образному змісту твору, а й художньому сприйманню школярів. Щоб цілеспрямовано формувати художні смаки учнів, учитель має бути в змозі перейняти їхніми художніми уподобаннями, щоб повести за собою, навчити дітей розбиратись в широкому розмаїтті музичного життя сучасності, необхідно перш за все розібратись у естетичних захопленнях молоді, не просто зрозуміти, а й відчувти напрямок художніх орієнтирів школярів. Вимога до співпереживання смаковим перевагам учнів у процесі формування художньої емпатії майбутніх учителів музики актуалізує проблему вивчення матеріалів шкільної програми. Оволодіння художніми характеристиками музики, писаної композиторами спеціально для дітей, створює можливості глибшого проникнення у світ дитячих і юнацьких інтересів, захоплень. При сприйнятті і виконанні музики, адресованої композитором дітям, відбувається двобічний емпатійний процес. З одного боку, студенти, опановуючи твором, переймаються світовідчуттям композитора, намагаються зрозуміти й відчувти емоції автора твору. З іншого, проникнення до змістової суті музичних образів, активізує здатність студентів до співпереживання дитячому сприйняттю. Наприклад, опрацювання циклу «24 дитячі п'єси» В.Кирейка спонукає студентів не тільки оцінити і емоційно відгукнутись на виразність, точність музичного висловлювання, естетичні достоїнства музики знаного українського композитора, поділити його художньо-смакові відчуття. Слухаючи і виконуючи музику, де так тонко відтворено психологію дитини, студенти отримують можливість розширити діапазон своїх уявлень щодо дитячої натури, щодо дитячих захоплень і інтересів, причому, далеко не тільки на умозоровому, а й насамперед, на

відчуттєвому рівні. Таким чином, дотримання вимоги відповідності потребам майбутньої професійної діяльності у визначенні змісту фортепіанного навчання передбачає введення до основного навчального матеріалу і музичних творів шкільної програми, що виступає запорукою сприяння розвитку художньої емпатії майбутніх педагогів.

Суттєвого значення у розширенні художньо-пізнавальних можливостей студентів набуває також вимога щодо включення до змісту фортепіанного навчання репертуару, який уможливорює застосування різних способів опрацювання. Йдеться про вивчення творів на різних рівнях - рівні досконалості, рівні ескізного опрацювання, рівні ознайомлення. Застосування різних способів опрацювання музичного матеріалу зумовлено потребою охопити якомога ширше коло музичних стилів, авторів, творів. Формування здатності студентів до співпереживання музичним образам неможливе в умовах обмеженого знання музики. Водночас часовий простір фортепіанного навчання не дає можливості широкого охоплення музики. Протягом навчання студенти можуть вивчити обмежену кількість творів на рівні досконалого виконання. Форми ескізного опрацювання музичного матеріалу, читання з аркушу покликані доповнити, розширити пізнавальні можливості студентів.

Серед педагогічних умов, що сприяють оптимізації процесу формування художньої емпатії майбутніх учителів музики особливе місце посідає забезпечення педагогічної спрямованості фортепіанного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, під якою ми розуміємо надання спеціального акценту підготовці студентів до практичної музично-виховної роботи в школі при збереженні загальних, базових основ оволодіння фаховою виконавською компетентністю. Забезпечення педагогічної спрямованості фортепіанного навчання в контексті формування художньої емпатії студентів мотивується потребою розвитку у майбутніх педагогів здатності до співпереживання художнім враженням дітей, здатності відчувати характер їхньої реакції музику. Вчитель музичного мистецтва має бути спроможним увійти в

емоційний резонанс із художніми почуттями школярів. Успішність його роботи визначається налаштованістю на розуміння естетичних можливостей дітей, їх інтересів і смакових переваг.

Художня емпатія вчителя виявляється як у співпереживанні образному змісту мистецького твору, так і у співпереживанні художньо-емоційному відгуку дітей на музику. Отже, педагогічна спрямованість передбачає такий характер фортепіанного навчання, при якому активізується здатність студентів не тільки до глибокого проникнення у музичний твір, а й спроможність відчувати музичний твір так, як його переживають учні.

Проблема педагогічної спрямованості викладання фахових дисциплін у вищих навчальних закладах стала предметом плідних дослідницьких пошуків. Науковці зосереджують увагу навколо таких питань, як оптимальне співвідношення фундаментальних і практично спрямованих знань, розвиток мотивації студентів до професійної педагогічної діяльності, методичне забезпечення процесу формування у студентів умінь і навичок спілкування з учнями тощо.

В контексті музично-фахової підготовки інтерес становлять роботи Л.Василенко, що пов'язує забезпечення педагогічної спрямованості навчання вокалу із досягненням естетичної задоволеності, отримання насолоди від співу[14]. Продуктивним є напрям узгодження фахового навчання із розвитком у студентів практичних умінь музично-освітньої роботи в школі. У дослідженнях О.Олексюк [53] йдеться про можливості формування у майбутніх учителів умінь музично-просвітницької діяльності у процесі виконавської підготовки. Науковці зосереджують зусилля на пошуку шляхів узгодження завдань становлення і педагогічної майстерності, і водночас предметно-фахової компетентності студентів педагогічних навчальних закладів [26].

Узагальнюючи різні підходи до розуміння поняття педагогічної спрямованості фахового навчання, підкреслимо найважливіші з них, а саме:

- педагогічна спрямованість викладання фахових дисциплін передбачає посилену увагу до формування у студентів умінь практичного розв'язання художньо-виховних завдань, планування педагогічних дій в цьому контексті, актуалізація конструктивних і організаторських педагогічних здібностей;

- педагогічна спрямованість є складовою професіоналізму учителя і включає ті характеристики його особистості, які мають операційне підґрунтя – володіння фаховими знаннями і вміннями в процесі практичних педагогічних дій;

- фахово-предметна підготовка передуює педагогічній і зорієнтована на набуття тих аспектів професійної компетентності, що є суб'єктивно значущими для діяльності вчителя;

- педагогічна готовність студентів означає сформованість здатності вирішувати проблеми конкретної виховної ситуації, використовувати необхідні для цього засоби, методи, прийоми роботи.

Визначення теоретичних засад педагогічної спрямованості фахового навчання студентів дозволяє конкретизувати їх у площині фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Художня емпатія педагога-музиканта передбачає здатність його до взаємодії з учнями на засадах насамперед усвідомлення, переживання художньої реакції учнів на музичний твір, здатність відчувати музику так, як її відчують діти, вміння перейнятись оцінним ставленням, смаковими уподобаннями учнів з тим, щоб своєчасно, в разі потреби, скоректувати художні відчуття-переживання дітей у рідше високих естетичних ідеалів. Формування цієї здатності студентів – завдання не тільки педагогічних дисциплін чи педагогічної практики, а й цілісного музичного розвитку студентів, які готують себе до педагогічної діяльності.

Постає питання, яким чином можна зорієнтувати фортепіанне навчання на розвиток у студентів художньої емпатії, опосередкованої педагогічним ставленням до сприйняття музичних творів.

Завдання фортепіанного навчання у вищому навчальному закладі передбачають оволодіння студентами інтерпретаційними вміннями, здатністю до виразного виконавського відтворення музики. Художня емпатія виступає одним із провідних компонентів оволодіння мистецтвом виконання музичних творів, зокрема фортепіанної музики. Водночас завдання музично-виконавської підготовки майбутніх учителів опосередковуються потребами формування у них умінь художньо-педагогічної інтерпретації музики, яка становить суттєву складову професійної готовності вчителя музики. І художня емпатія учителя тут теж виступає визначальним, провідним компонентом. Отже, важливим засобом підготовки студентів до музично-освітньої роботи серед дітей та юнацтва виступає художньо-педагогічна інтерпретація музики, під якою розуміють специфічний різновид як виконавської, так і педагогічної діяльності [60]. Підкреслюється, що здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музики свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки [61]. Художньо-педагогічна інтерпретація музики ґрунтується на досягненні єдності музики і слова про неї, а також на спроможності учителя до педагогічного спрямування виконавської і словесної трактовки, такого спрямування, яке б передбачало як можливості художнього сприймання учнівської молоді, так і потреби її естетичного розвитку. Г.Падалка підкреслює, що йдеться про творчий підхід, про обережне підкреслення тих чи інших художніх деталей в межах хорошого смаку, а не про спотворення авторського задуму на потребу незрілим художнім уподобанням [55].

Серйозного значення слід надавати спонуканню студентів до рефлексивного сприйняття музики як одній із із вагомих умов формування художньої емпатії майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання. Під рефлексією розуміють психічну діяльність особистості, спрямовану на пізнання власного внутрішнього світу, своїх дій і почуттів, емоційного стану. Г.М.Падалка також наголошує, що “мистецька рефлексія - це здатність особистості до усвідомлення власного психічного стану у

зіставленні із переживаннями, від твореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя” [55]. Рефлексія – важливий механізм самопізнання, що є необхідною характеристикою здатності до музичної діяльності [53]. Значення мистецької рефлексії у фортепіанному виконавстві ґрунтовно досліджено у дисертаційній роботі Мінь Шаовей [50], де підкреслюється значущість активізації рефлексії як музичного самоусвідомлення. Роль рефлексії у процесі оптимізації суб'єктивних підходів до створення інтерпретації музики досліджено Л.Шаповаловою [81], яка зазначає, що самопізнання і пізнання авторських почуттів, виражених в музиці, є необхідними для створення виразної трактовки музичного твору. У роботах Г.В.Іванченко [27] також загострюється увага на віддзеркаленні особистісних цінностей у акті рефлексивного сприймання та оцінки мистецтва.

На сучасному етапі розвитку науки дослідження рефлексивних процесів, їх особливостей у контексті музичного навчання є багатоаспектним та багатогранним. Водночас вчені майже одностайні у трактуванні рефлексії як осмислення і переживання власної діяльності, зокрема, мистецької. Рефлексія визнається ефективним засобом самопізнання, самоусвідомлення свого місця у контексті художнього самовизначення [79]. Важливо підкреслити, що мистецька рефлексія визнається детермінантою формування виконавської майстерності, оскільки її дія сягає створення зв'язків між музично-образним мисленням та виконавсько-руховими діями.

Аналіз наукових досліджень у галузі теорії і методики музичного навчання засвідчив достатню наукову опрацьованість питань формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. Водночас питання взаємозв'язку і взаємовпливу процесів рефлексії і емпатії у художньому сприйманні залишились поза увагою науковців.

У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку, що активізація рефлексивного сприйняття музики сприяє емпатійному її переживанню. Заглиблення у внутрішні витoki художнього враження, рефлексивне пізнання власної оцінної реакції дозволяє провести аналогії між власним враженням від музики і тим, що хотів виразити композитор, між оцінювальними підходами автора твору і власним відчуттям змісту художніх образів. Занурення у джерела власного оцінного ставлення до музики активізує внутрішні процедури зіставлення, порівняння його із художнім світобаченням автора твору. Актуалізація рефлексивного сприймання спричиняє, дає поштовх емпатійному заглибленню студентів у образну тканину музики. Психологічний феномен художньої рефлексії, самоотождоження особистості із художнім образом, створеним композитором, відкриває шлях до формування власної ідентичності, відкритості до особистісного сприйняття того, що хотів виразити композитор.

Застосування рефлексивних підходів до актуалізації художньої емпатії виступає регулятором як афективної, так і когнітивної сфер оцінної реакції. На початку рефлексивно-емпатійного переживання відрізняється насамперед емоційним характером, далі відбувається аналітичне опосередкування емпатійного сприймання музики. І, нарешті, активізація двох сторін оцінної реакції - емоційної і раціональної - уможливорює поєднання, злиття в цілісний акт і рефлексивного осягнення музичних образів, і емпатійного ставлення до них у свідомості студента.

Дія феномена мистецької рефлексії на активізацію емпатійного ставлення до музики розгортається на кількох рівнях. Перший рівень рефлексивного осягнення змісту художніх образів характеризується певною пасивністю. Студент не в змозі поки що розпізнати і власні оцінкові судження щодо художніх образів музики, і яскраво уявити собі наміри композитора, його внутрішній стан, думки і оцінки з приводу відтворюваних життєвих явищ. На такий характер сприйняття впливає передусім недостатність художнього

досвіду студента, а також певна поверховість сприймання, характерна для першого, ознайомлювального етапу з музичним твором.

Другий рівень опрацювання музичного твору характеризується певною невпорядкованістю, епізодичністю вражень і оцінок сприйнятого. У студентів конкретизуються уявлення щодо твору, щодо власного його відчуття і щодо емоційного стану композитора, відтвореного у музиці, але ці уявлення і оцінювальні враження достатньо уривчасті, позбавлені цілісності. Водночас другий рівень рефлексивно-емпатійного сприймання характеризується виникненням свідомого наміру щодо заглиблення у власні переживання, зіставлення їх із творчими намірами композитора, прагненням зрозуміти його переживання.

Третій рівень рефлексивно-емпатійного ставлення до музичного твору характеризується націленістю студента на відслідковування музичного образу у процесі його розгортання, поступового збагачення емоційними нюансами, вираженням різноманітних смислових відтінків. Не тільки осягнення образу в цілому, а й насамперед, вияв здатності до співпереживання настроям, які у процесі звучання музики розвиваються, наповнюються новими і новими почуттями, вираженням різноманітних їх складових. Музика, на відміну від інших, – мистецтво, яке розгортається у часі. Поза часовими межами музика не існує. Через те емоційна і когнітивно-аналітична оцінка музики особистістю має теж містити часові виміри. Рефлексія з приводу музичного твору, так само, як і емпатія його образам може мати виповнений характер, якщо відбувається як реакція на процесуальне існування музичних образів.

Загалом, врахування внутрішніх особливостей емпатії і рефлексії як актів психологічного заглиблення у змістове наповнення музичних образів, відкриває можливості визначення методичних засобів формування художньої емпатії студентів через активізацію їх рефлексивного ставлення до музичних творів.

2.3. Методи і прийоми формування художньої емпатії майбутніх учителів музики

У процесі дослідження змодельовано і обґрунтовано ряд блоків методів і прийомів, що виступають вагомими чинниками формування художньої емпатії майбутніх учителів музики. До них віднесено такі блоки методів і прийомів: - актуалізації художньо-емоційної пам'яті студентів; - активізації художньо-асоціативного мислення, - самоаналізу музичних вражень; - варіантного опрацювання музичного матеріалу; - порівняння художніх явищ; - моделювання художньо-педагогічних ситуацій пізнання музичного мистецтва, а також блок біографічних методів і прийомів дослідження творчості композитора. Запропоновані методи і прийоми системно поєднані, ігнорування одного з них нівелює дію інших.

1. Блок методів і прийомів актуалізації художньо-емоційної пам'яті студентів.

Під емоційною пам'яттю розуміємо різновид пам'яті, яка полягає у фіксації, збереженні, трансформації й наступному відтворенні певних почуттєвих станів людини, в яких закодоване її ставлення до об'єктів, подій, ситуацій, людей. [37]. Вводячи поняття художньо-емоційної пам'яті, зосереджуємо увагу на фіксації, збереженні, трансформації й наступному відтворенні почуттів і переживань людини, спричинених емоційним вектором художнього образу.

Формування емпатії тісно пов'язано із наявністю у особистості запасу емоційних вражень від музичних творів. Студент, поверхово і неповно знайомий із творчістю того чи іншого композитора, значно гірше зуміє виконати один із його творів, ніж той хто широко обізнаний з творчістю цього композитора.

Актуалізуючи художньо-емоційну пам'ять, тобто, відновлюючи в пам'яті, в уяві емоційні реакції на звучання музики, яку колись сприймав, спираючись на попередні переживання музичної тканини, студент отримує можливість

зіставлення, порівняння результатів сприймання сьогочасного і минулого, що в свою чергу, активізує процеси сприймання і оцінювання музики. Осягнення музичного образу в річищі актуалізованих вражень збагачує порівняльні процеси, розширює можливості внутрішнього співпереживання і оцінки музичного твору. Так в систему формування художньої емпатії входить проблема відновлення досвіду минулих художніх вражень особистості, актуалізації її художньо-образної пам'яті.

На жаль, проблему художньо-образної пам'яті недостатньо розглянуто у сучасній психології. Проте, вчені певну увагу приділили дослідженню емоційної пам'яті, під якою розуміють пам'ять на почуття, переживання [48]. Доведено відмінність емоційної пам'яті від когнітивної, розглянуто специфіку емоційної пам'яті у процесах психічної регуляції діяльності, можливість і особливості контролю за емоційною пам'яттю. Науковці підкреслюють важливість вибору «стимульного матеріалу», визначення оптимальних способів його пред'явлення для актуалізації емоційної пам'яті. Важливим для нашого дослідження є положення сучасної психології про необхідність довіряти суб'єктивним самозвітам досліджуваних.

Емоційна пам'ять в контексті мистецького навчання тісно пов'язана із образною, яку ми інтерпретуємо як пам'ять на образи, що відтворюються у формі уявлень. Оскільки сенс художнього образу, а тим більше музичного, полягає у відтворенні переважно емоційного стану, передачі емоцій, зосередимо увагу на емоційно-образній пам'яті як здатності актуалізувати в уявленнях минулі естетичні переживання студентів, пов'язані із сприйняттям творів мистецтва. Отже, розробка нових підходів у системі формування художньої емпатії студентів ґрунтується на, по перше, визнанні принципової можливості актуалізації минулих емоційних вражень, по-друге, зосередженні методичної уваги на визначенні “стимульного матеріалу”, тих пред'явників, які б активно сприяли в уявленні студента відновленню минулих емоцій, естетичних зокрема, і тим самим інтенсифікували оцінне внутрішнє ставлення до художніх явищ, що сприймаються в даний момент.

Ми вважаємо, що стимулом активізації минулих вражень можуть виступати, насамперед, відновлення в уяві сприйнятих раніше і естетично пережитих художніх образів. Методична організація цього процесу передбачає застосування завдань, цілеспрямованих питань, створення відповідних ситуацій. Змістом означених форм роботи має стати: - пригадування (актуалізація в уяві) настроїв тих творів, які раніше виконувались студентом як навчальний матеріал; - слухання (сприйняття вживу) музичних творів у запису чи виконанні викладача; - виконавське відтворення раніше вивчених музичних творів

Важливо, щоб пригадування у формі відновлення в уяві слухання, виконання, музичних образів увійшло у емоційний резонанс із настроями того твору, який в даний момент є об'єктом емпатійного переживання. Для цього необхідно відбирати музичні твори, подібні за образним строем з тим, що освоюється у даний момент.

Отже, продуктивні функції емоційно-образної пам'яті можуть бути реалізовані у процесі виконання завдань на вибір творів за ознакою емоційно-образної спорідненості із розучуваним, на зразок: "Вибрати із власного виконавського багажу кілька творів, подібних за настроєм до нині розучуваного", "Назвати музичні твори певного композитора, емоційно споріднені з розучуваним у даний момент" "Пригадати відомі Вам твори, емоційно-образний настрої яких можна зіставити із образним строем розучуваного нині твору" тощо.

Пропонуємо також використання таких прийомів роботи, які сприяють актуалізації художньо-емоційної пам'яті студентів, як: "Емоційно-образна комунікація", що передбачає свідоме занурення у відчуття, що їх відтворює композитор у музичному творі; "Словесна характеристика музичної образності", спрямований на поглиблене, усвідомлене сприйняття емоційної канви музичного твору; "Емоційно-оцінний відбір репертуару", який зорієнтовано на активізацію емоційно-оцінного ставлення студентів до музики тощо.

Зауважимо, що ефективність використання блоку методів і прийомів методу актуалізації художньо-емоційної пам'яті залежить від художнього досвіду як студентів, так і викладачів. Крім того, важливого значення у педагогічному процесі застосування означеного блоку методів набуває визначення особистісної схильності студентів до музики певного настрою.

Узагальнюючи сказане, підкреслимо, що звертання до актуалізації емоційно-художньої пам'яті сприяє: формуванню емоційного відгуку студентів, емпатійному переживанню музики завдяки накопиченню "емоційних узагальнень" і перенесенню їх у нові умови, застосуванню для вирішення нових музичних завдань; забезпечує художньо-емоційне оцінювання розучуваних у даний момент творів; сприяє глибшому осягненню музичних образів завдяки зближенню змісту емоційного переживання минулого і теперішнього.

Загалом, актуалізація емоційної пам'яті як метод формування художньої емпатії студентів спрямована на інтенсифікацію емоційного контексту сприйняття і виконавського відтворення розучуваного в класі фортепіано матеріалу.

2. Блок методів і прийомів активізації художньо-асоціативного мислення.

Методичне вирішення проблеми формування художньої емпатії майбутніх учителів музики спричиняє вивчення і аналіз можливостей асоціативного мислення у музичному навчанні.

Асоціація (від лат. *associatio* – поєднання, сполучення) означає зв'язок сенсорних уявлень чи емоційних переживань, коли одні викликають у свідомості низку інших. Метод встановлення асоціативних зв'язків ґрунтується на здатності людської психіки запам'ятовувати на рівні підсвідомості багаторазове повторення сукупності стимулів-впливів, що провокують у індивіда прогнозовані відповідні реакції.

Особливістю музично-образного мислення є відображення дійсності цілісно, у сукупності якостей і властивостей, у гармонійному поєднанні у свідомості різних граней відтворюваних об'єктів реального світу. У сучасній

психології [53; 61; 90; 48] та музикознавстві [48] обстоюється думка про особливий зв'язок елементів художньої діяльності, яку називають асоціативною логікою. Доведено, що образи, які виникають у суб'єкта діяльності при сприйманні об'єктів пізнання, утворюють певні зв'язки, що функціонують на основі подібності, аналогії, співвіднесення, зіставлення тощо. Зміст музичних творів розкривається через сприйняття образних асоціацій. В.Медушевський [49] підкреслює, що адекватність музичного сприймання значною мірою залежить від здатності особистості до образного асоціювання.

Виходячи з цих міркувань, уточнюємо визначення художньо-асоціативного мислення як механізму сприймання образів художнього твору, які є пов'язаними між собою шляхом асоціювання (аналогій, уподібнення зіставлення і т.п.) у цілісній системі художнього твору. Ми вважаємо, що художньо-асоціативне мислення виступає важливим компонентом емпатійного охоплення музичного твору, оскільки у процесі асоціацій здійснюється двосторонній зв'язок між власне музичними образами твору і внутрішнім світом людини.

Формування художньої емпатії передбачає застосування ряду творчих завдань і прийомів роботи, які активізують художньо-образне мислення студентів, сприяючи тим самим досягненню виповненого емоційно-особистісного переживання музики. До них відносимо:

- Залучення студентів до оволодіння музичним текстом у синтезі звукового і візуального ряду, що сприяє активізації емоційно-оцінного ставлення через досягнення багатовекторності сприймання. Сприйняття музичного твору при застосуванні означеного прийому відбувається на тлі споглядання картини живопису.

- Створення художньо-образних паралелей з іншими видами мистецтва, що поглиблює емоційне проникнення до образної суті музичних творів.

Йдеться про свідоме підбирання до розучуваного музичного твору асоціативних рядів (низки творів) з іншого виду мистецтва. Наприклад, при

розучуванні “Осінньої пісні” з циклу “Пори року” П. Чайковського викладач пропонує студенту на вибір кілька поезій Ліни Костенко, тобто створюємо асоціативний поетичний ряд, переслідуючи педагогічну мету – дібрати найвідповідніші змісту музичної поезії і тим самим поглибити емоційне враження від музики, оцінювання її змісту.

- Підбирання музичних образів із наявного художнього досвіду відповідно до емоційно - смислового змісту творів із інших видів мистецтва.

На відміну від попереднього, це завдання студенту пропонується виконати самостійно, сприяючи тим самим підвищенню активності його діяльності, посиленню впливу асоціативного мислення на формування внутрішнього ставлення студентів до музичних образів.

- Знаходження подібності у виражальних засобах різних видів мистецтв, віднайдення смислових ліній подібності у застосуванні елементів формотворчості.

Різні види мистецтва послуговуються різними засобами виразності – композитор оперує звуками, художник – фарбами, хореограф – пластикою, жестами тощо. Проте, між формотворчими елементами різних видів мистецтв не існує непрохідних меж. Так, закономірності ритму як засобу вираження змісту знаходимо не лише в музиці чи хореографії, а й у живопису, мистецтві кіно тощо. Проводячи художні паралелі між компонентами художньої форми у різних видах мистецтв, студенти не тільки отримують можливість ширше осягнути їхнє виражальне значення, не тільки раціонально осмислити їхню художню дію, а й занутиритись у відчуттєву сторону сприйняття, емоційно поглиблено сприйняти досконалість музичних образів у єдності змісту і форми, оцінити майстерність композитора, сприйняти у повноті і цілісності їхні творіння. Емпатійне переживання музики при цьому отримує додаткові імпульси інтенсифікації.

- Імпровізація на фортепіано музичних ескізів, фрагментів творів, подібних за настроєм до певних зразків художньо-образного відтворення явищ навколишнього світу засобами інших видів мистецтв.

Означений прийом спрямовано на посилення асоціативного мислення студентів у особливо активній формі діяльності. Спонукаючи студента до імпровізації на фортепіано музичних прикладів, викладач має на меті активізувати не тільки сприйняття, а й активне творення за художньо-асоціативними законами. Емпатійне відчуття живописного образу, поетичних рядків тощо студент має передати у звуках, у музичній діяльності, без посередництва слова, не обмежуючись словом. Емпатійне відчуття образів отримує можливість вільно, безпосередньо виразитись у музиці, не сковується закономірностями інших видів мистецтв.

Отже, підводячи підсумки сказаному, наголосимо:

а. Художньо-асоціативні паралелі є природніми зв'язками між елементами психіки. Вони з'являються у процесі сприйняття художніх образів різних видів мистецтв, причому виникнення художнього враження в одному з них викликає реакцію при сприйнятті іншого, пов'язаного з ним за образним змістом. Інакше кажучи, художньо асоціативні паралелі – це зв'язки між явищами мистецтва, котрі відтворені у художній свідомості особистості.

б. Художньо-асоціативне мислення, будучи свого роду продуктом сублімації свідомих і несвідомих процесів психіки людини, сприяє ефективності формування художнього переживання, інтенсивності емпатійного осягнення творів мистецтва.

в. Активізація художніх асоціацій – складний процес, тому що передбачає встановлення зв'язку між окремими художніми уявленнями, мистецькими враженнями і оцінками. Емпатійне переживання музики при актуалізації художньо-асоціативного мислення збагачується, оскільки інтенсифікуються процеси емоційного проникнення у змістову сутність художніх образів.

3.Блок методів і прийомів самоаналізу музичних вражень.

Означений блок методів спрямовано на усвідомлення студентами своїх емоційно-художніх почуттів, що виникають при роботі над музичним твором. При цьому закономірно виникають питання: « Чи заглиблення у

власні переживання музики сприяють її емпатійному осягненню?», «Чи не завадить усвідомлення власних естетичних переживань музики проникненню у переживання іншого?», «Наскільки важливо знати себе, щоб зрозуміти Іншого?»

Відповідь на поставлені питання міститься у психологічному вирішенні проблеми самопізнання. Сучасна психологія розглядає самопізнання як процес послідовних дій, результатом яких є знання людини про себе, образ «Я» [21; 25]. У процесі самопізнання людина усвідомлює власні мотиви діяльності, інтереси, ціннісні орієнтири, світоглядні ідеали тощо [23].

Потреба у самопізнанні спричиняється не ізольовано, так би мовити, у відриві від інших потреб. Стимулами до самопізнання виступають такі, як потреба у самоповазі, у з'ясуванні власних можливостей, у визначенні здатності до комунікативної діяльності, потреба у визнанні себе з боку інших. Як один із найсуттєвіших механізмів самопізнання вчені розглядають взаємодію ідентифікації і рефлексивного заглиблення у зміст і сутність власних переживань [39; 42; 44; 45]. Ця позиція є вкрай важливою для дослідження проблеми формування емпатії. Йдеться про те, що через ототожнення з «Іншим» утворюється можливість усвідомити сутність власного «Я». А розуміння себе, заглиблення у внутрішній світ, усвідомлення витоків власної поведінки відкриває “завісу” у світовідчутті Іншого. Розбираючись у особливостях свого ставлення до музики, людина нерідко підсвідомо переносить ці характеристики на Іншого. Таке порівняння уможливорює виокремлення спільного і особливого у естетичних орієнтирах Іншого.

Різновидом самопізнання є художнє самопізнання, яке в нашому дослідженні визначається як діяльність щодо усвідомлення власних інтересів у мистецтві, естетичних ідеалів і смаків, мети творчого самовираження. Художнє самопізнання характеризується ступенем усвідомленості-неусвідомленості, цілеспрямованості-спонтанності, глибини - поверховості, зацікавленості-байдужості. Художнє самопізнання є певною

формою активності, однією із спонук якої виступає усвідомлення свого місця в світі мистецтва, свого призначення у мистецтві, мети власного художнього розвитку, мети трансформації внутрішніх уявлень щодо прекрасного у продукти художньої діяльності. Художнє самопізнання є невідривним від художнього пізнання світу. Визначаючи свою роль і можливості у світі мистецтва, особистість вільно чи невольно зіставляє власне художнє «Я» із художньою особистістю «Іншого». Отже, самозаглиблення, здатність досягнути власні естетичні переживання відкриває шлях і до проникнення у творчу лабораторію композитора. Образно про це сказано у І.Пригожина: “Якщо людина не здатна навести лад у своїх відчуттях прекрасного, чи зможе вона досягнути витоків чужого ставлення до естетичних явищ?” [59]. У контексті сказаного особливо рельєфно виступає роль музичного самоаналізу, блок методів і прийомів якого пропонується у нашому дослідженні. Серед них виокремлюємо такі, як фіксація музичних вражень, зіставлення їх з попереднім художнім досвідом, понятійне осмислення почутого, цілісний художньо-оцінний самозвіт. Охарактеризуємо їх послідовно.

Застосування прийому фіксації музичних вражень має на меті зібрати слухову увагу студента, зосередити його на слуханні музики, актуалізувати здатність до цілісного охоплення музичних образів уже в результаті первинного сприйняття музики. Сконцентрувати сприйняття на музичних образах твору допоможуть питання на зразок:

- Про що цей твір?
- Яку б назву Ви могли йому дати?
- Які настрої виразив композитор у творі?
- Чи можете назвати подібні за настроєм твори?
- Які почуття переживав композитор, коли писав цей твір? Які почуття він хотів передати?
- Чи відчували Ви подібні настрої у своєму житті? Коли? За яких обставин?

- Які події у власному житті Ви могли би пов'язати із прослуханою музикою?

- Як виконано цей твір? Які засоби виконавської виразності (тембр, інтонаційне вираження, динамічні відтінки тощо) Вас особливо вразили?

Такі і подібні питання спрямовано на спонукання студента до художнього самозвіту щодо прослуханої музики. При повторному сприйнятті питання можуть урізноманітнюватись, поглиблюватись, але головна їхня мета зберігається – зафіксувати в пам'яті і власне музичне звучання, і емоційно виповнені, безпосередні враження про музику.

Зіставлення з попереднім художнім досвідом як один із прийомів музичного самоаналізу має на меті актуалізувати музичні враження студентів, що утворює певні можливості для поглибленого сприйняття музики. Й насправді, сьогочасне переживання музичних емоцій на тлі вже відомих, раніше пережитих настроїв виступає в ролі каталізатора, своєрідного підсилювача активності музичного сприймання. Характерними прикладами питань, що активізують сприймання, можуть виступити такі:

- Які стильові аналогії між почутим нині і відомим Вам раніше в музиці Ви можете навести?

- Які твори подібного настрою можете пригадати?

- Які з творів подібного настрою Вам більше подобаються?

- Які твори подібного настрою у інших композиторів Ви можете назвати?

- Чи можете підібрати художні аналогії до прослуханого твору з інших видів мистецтва?

Понятійне осмислення почутого – наступний крок у проведенні самоаналізу музичних вражень, який передбачає певне абстрагування від емоційного ставлення до музичного твору з метою раціонального з'ясування витоків творчого натхнення композитора. Студенти мають усвідомити, що певний вибір автором засобів музичної виразності мотивується бажанням якнайповніше втілити власні враження від навколишньої дійсності, від емоційного сприйняття світу.

Сучасне музикознавство пропонує різні підходи до вивчення музичної тканини твору. В контексті формування емпатійного ставлення студентів до музики у класі фортепіано найпродуктивнішими ми вважаємо ті його різновиди, які сприяють комплексному охопленню змісту образів у єдності з їхньою формою. Отже, пропонуючи застосування цілісного аналізу у процесі формування художньої емпатії майбутніх учителів музики, керуємось міркуваннями, по-перше, необхідності глибокого осмислення студентами образної сутності музичного твору; по-друге, формуванням у студентів здатності до розкриття, розуміння тих засобів виразності, які обрав композитор для вираження своїх почуттів; по-третє, уможливлення активізації емоційної реакції студентів на музичний твір через залучення їх до інтелектуального осмислення витоків прекрасного.

Застосування цілісного аналізу в класі фортепіано передбачає усвідомлення студентом виражального значення стилю, композиційної побудови твору, музичної мови у втіленні образного змісту. При цьому має значення аналіз виражальної суті як виокремлених компонентів, так і їхньої цілісності, їхньої взаємодії у відтворенні музичного змісту.

Застосування музикознавчого розбору музичного твору у формуванні художньої емпатії студентів передбачає аналіз засобів виразності та їхньої виражальної ролі у розвитку, оскільки музика є мистецтвом, що розгортається у часі. Основні моменти аналітичного осмислення музичного твору у структурі самоаналізу музичних вражень:

а) виявлення тематичного матеріалу. Оскільки найсуттєвішою формою втілення музичного образу виступає музична тема, особливого значення набуває виявлення тем, визначення характеру їх зіставлення;

б) Понятійне осмислення музичного твору передбачає обов'язково виявлення стильових характеристик музичного твору. Характерні питання, які студент має поставити перед собою:

- До якого художнього напрямку належить твір?

- Які стильові ознаки притаманні музичному твору?

-Чи характерними вони є для стилю композитора, що створив цей твір?

в) Певного значення слід надавати також з'ясування жанрової природи музичного твору. Питання, що виникають при цьому:

-До якого жанру належить твір?

-Які жанрові ознаки сприяють відтворенню образного змісту твору?

-Чому композитор вибрав саме цей жанр для втілення переживань, які його хвилювали?

Музичний самоаналіз спирається також на виявлення виразного значення окремих елементів фортепіанного твору – ладових особливостей, тембрових барв, динамічних відтінків тощо. Особливого значення набуває аналіз гармонічного чи поліфонічного розвитку музики. Усвідомлення їхнього виражального змісту дає підстави визначення витоків свого ставлення до музики, а також наближення до розуміння художніх завдань композитора.

Наприклад, питання: «Як впливає розвиток гармонії на розвиток змісту музичного образу?» або: «Чи сприяє розвиток поліфонічної структури на вираження змісту твору?», з одного боку, активізують процес осягнення образу студентом, з іншого – дають йому можливість наблизитись до проникнення у творчу лабораторію композитора, викликають емпатійне ставлення до художнього змісту твору. Подібного значення у активізації художньої емпатії студентів набуває аналіз композиційної форми твору, аналіз мелодичної побудови.

При цьому студенти мають засвоїти, що застосування виключно аналізу виражальних засобів музики поза їхнім синтезом не дасть потрібного ефекту у розумінні художніх явищ. Необхідне їх цілісне охоплення.

Таким чином, поєднання прийомів фіксації музичних вражень, зіставлення їх з попереднім художнім досвідом із методом понятійного осмислення почутого шляхом аналітичного його розбору, застосовувані у єдності і взаємодії, складають основу для художнього самозвіту студентів, що в свою чергу сприяє формуванню художньої емпатії студентів.

4. Блок методів і прийомів порівняння художніх явищ .

Означений блок виступає важливим засобом формування художньої емпатії майбутніх учителів музики. Зокрема, порівняння музичних вражень активізує процес емпатійного сприймання, сприяючи повному осягненню художнього твору, його інтерпретацію як авторського творіння, розуміння способів композиторського вираження життєвих вражень. Спираючись на досягнення музикознавчої критики, трансформуючи їх до фортепіанного навчання майбутніх учителів, викладач залучає студента до поглибленого сприйняття музики, допомагає відчутти і зрозуміти оригінальність творчого пошуку автора музичного твору.

Методи і прийоми порівняння музичних вражень пов'язано із попереднім, вже розглянутим нами блоком музичного самоаналізу. Як засіб класифікації естетичних вражень, означений прийом спирається на результати самоаналізу, водночас збагачує їх і допомагає утвердженню.

Особливого значення порівнянню ми надаємо ще й тому, що завдяки йому уявлення студента щодо музики того чи іншого композитора вписуються у певну систему його естетичних поглядів і почуттів, активізуючи емпатію як компонент художнього осягнення творчості композитора.

Залучаючи студента до порівняння музичних творів і їх елементів, викладач активізує здатність студента до відшліфування оцінних реакцій, сприяє усвідомленню ним традицій і новаторства, допомагає вибудувати ієрархію художніх цінностей.

Роль порівняння в актуалізації почуття емпатії настільки значуща, наскільки здатність до зіставлення визнається психологами, дидактами, естетиками фундаментальною характеристикою оцінного ставлення особистості до явищ дійсності [9; 74; 89; 39]. У роботах названих вчених підкреслюється, що здатність до естетичного співпереживання значною мірою залежить від уміння зіставляти події, факти, явища, що поза визначенням, встановленням певних зв'язків неможливо у повному обсязі сприйняти художні достоїнства і переваги художнього твору.

У процесі дослідження було опрацьовано певні вимоги до методики проведення художнього порівняння у процесі навчання студентів гри на фортепіано. Було виокремлено ряд вимог щодо ефективного застосування методів і прийомів художнього порівняння. До них віднесено:

-забезпечення цілеспрямованості художнього порівняння. Студенти мають чітко усвідомлювати мету порівняння. Не варто проводити «зіставлення заради зіставлення». Здійснюючи зіставлення, слід враховувати конкретну ситуацію роботи. Так, наприклад, порівняння прелюдій Ф.Шопена, визначається завданням визначити відображення стильових особливостей творчості великого польського композитора в даній, конкретній розучуваній прелюдії з метою наближення до емпатійного осягнення її змісту.

-виявлення суттєвих ознак порівняння. Прийом порівняння має сенс лише тоді, коли студент заглиблюється у сутність творів, що зіставляються, коли виокремлюються суттєві ознаки, ті, які не завжди лежать на поверхні, а відтворюють внутрішні закономірності явища. Звернімось до вже згаданого зіставлення прелюдій Ф.Шопена. Як визначити суттєві ознаки їх порівняння? Якщо йдеться про формування художньої емпатії, варто звернути увагу студентів, насамперед на зіставлення образної палітри музики, на характер використання композитором засобів художньої виразності, а не на припустимо, тривалість звучання, технічні труднощі використання, формальне з'ясування тонального плану тощо.

- пояснення спільного і відмінного у об'єктах, які порівнюються. Формування здатності до художнього співпереживання музики має зосереджувати увагу студента на тих характеристиках твору, що допомагають глибшому усвідомленню якостей кожного з об'єктів, які зіставляються. Через те знаходження спільного і відмінного у кожному з порівнюваних творів дає змогу краще усвідомити їхню художню специфіку, зорієнтувати оцінне ставлення студента на глибоке осягнення характерних особливостей твору, на індивідуальність авторського художнього почерку.

Так, зіставляючи ряд прелюдій Ф.Шопена (ор.28), викладач зосереджує увагу студента на романтичній піднесеності музичного висловлювання в цих творах, імпровізаційності, здатності композитора до лаконічного вираження смислового навантаження звука, на мініатюризмі форми. Водночас при роботі над однією з цикла прелюдій, наприклад, Прелюдії e-moll, увага студента фіксується на таких її особливостях, як гостроемоційне вираження скорботи у її розвитку і найтонших відтінках - від *lamento* до сплеску пристрасного пориву, відчайдушності скарги. Розвиток цих настроїв відтворено засобами плагального коливання між мі-мінором і ля-мінором, наступним стрибком на октаву, шляхом поступового хроматичного “сповзання” по полутонах.

Таким чином, використання методів і прийомів художнього порівняння як важливого засобу формування музичної емпатії студентів передбачає упорядкованість зіставлення, зосередження уваги майбутніх учителів на суттєвих моментах осягнення змістової і формотворчої сторін музики.

5. Блок методів і прийомів варіантного опрацювання музичних творів.

Сутність означеного блоку методів і прийомів полягає у залученні студентів до сприймання і оцінювання різних інтерпретацій того самого музичного твору, а також до самостійного створення різних варіантів возучуваного в процесі навчання твору. Опрацювання різних варіантів виконавського тлумачення того самого твору сприяє знаходженню і визначенню власного емоційно-оцінного ставлення до музики.

Звертання до методів і прийомів варіантного опрацювання музичного матеріалу зумовлено потребою залучити студентів до активного співпереживання музичним образам у процесі їх інтерпретації.

Оволодіння мистецтвом фортепіанного виконавства потребує від піаністів глибокого проникнення у авторські наміри, але в той же час збереження і відтворення у власному виконанні свого переживання образної тканини твору. Отже, кожен з виконавців в певних межах по-своєму висвітлює зміст твору. Заглиблення у зміст твору опосередковується

світобаченням виконавця. Кожен з них знаходить у композиторському творінні щось близьке власним відчуттям і переживанням, власним уявленням щодо прекрасного. Грунтуючись в цілому на об'єктивних вимірах розкриття змісту композиторського творіння, кожен виконавець через суб'єктивність свого художнього світогляду і світовідчуття знаходить нові відтінки музичних образів, створених композитором.

Як феномен звучання, музичний твір змінюється під впливом виконавця. Проте, це ажніяк не свідчить про те, що не існує цілком певного змісту твору, що виключно у свідомості слухачів виникають якісь музичні уявлення, зумовлені інтерпретаційними намірами виконавця. Н.Корихалова, М.Демір [22; 36] підкреслюють, що не зважаючи на варіантні додаткові барви, які привносить у твір виконавець, існує авторський текст, він лишається незмінним.

Яке це має значення для педагогіки?

Ми вважаємо, що ознайомлення із різними трактовками того самого музичного твору розкриває перед студентами, по-перше, принципову можливість проникнення у найтонші відтінки авторських задумів; по-друге, стимулює визначення свого, притаманного саме цьому студенту, ставлення до музичного твору. Міркування з цього приводу фокусуються приблизно у такий спосіб: якщо кожен з виконавців може мати свої наміри щодо інтерпретації музики, то і я маю можливість по-своєму (звичайно, у певних межах) відчутти і передати зміст авторського творіння.

Інакше кажучи, застосування блоку методів і прийомів варіантного опрацювання музичних творів акцентує увагу студентів на знаходженні найтонших нюансів авторського світобачення, відтвореного у музичних образах. Ознайомлення з різними варіантами інтерпретації музичного твору дає змогу виявити різні підходи, різні тлумачення змісту, спонукаючи майбутніх вчителів до пошуку, усвідомлення, переживання у композиторському творінні різних граней ставлення його автора до музичних образів.

Зіставлення свого і чужого, знаходження міри відображення об'єктивного і суб'єктивного в інтерпретації музики має сприяти формуванню у студентів здатності до емпатійного осягнення авторських намірів.

Серед конкретних прийомів роботи зі студентами в означеному напрямі зупинимо увагу на таких, як:

- Прослуховування цілком фортепіанного твору у виконанні 3-4 відомих виконавців. Означений прийом спрямовано на формування у студентів уявлень щодо можливості по-різному і водночас на високому естетичному рівні озвучити нотний текст. Студенти усвідомлюють, що різні інтерпретації, суб'єктивність прочитання тексту різними виконавцями ажніяк не заперечує об'єктивності тлумачення авторського тексту, що крізь призму індивідуального ставлення “проглядає” художній стиль композитора, його власні відчуття і мистецькі перваги. Зіставлення варіантів тлумачень відкриває шлях до пізнання незмінного, тієї основи, що окреслює відправну точку виконавського пошуку.

- Визначення на слух відмінностей і спільного в інтерпретації різними музикантами того самого музичного твору при повторному сприйманні. Йдеться про те, що прослуховування варіантів інтерпретації того самого твору має проводитись кілька раз. При цьому важливо зорієнтувати студентів на розрізнення тих моментів, що визначають відмінність інтерпретацій. На тлі відмінностей яскравіше висвітлюється незмінне, та художня основа, що складає зміст авторського творіння.

- Вичленення найхарактерніших художніх деталей (або окремих фрагментів), що визначають різницю у трактуванні музики. Узагальнене сприйняття різниці у варіантному тлумаченні музики має підкріплюватись конкретикою – усвідомленням інтерпретаційної ролі окремих структурних моментів, за якими особливо яскраво відчувається те незмінне, суттєве, що характеризує музику того чи іншого композитора. Так, визначаючи особливо значущу роль “*rubato*” у виконанні творів Ф. Шопена Г.Нейгаузом, або

м'якість, наспівність фортепіанного туше В. Горовіца, чи підкреслену щемливість інтонацій у виконавській манері українського молодого піаніста Романа Лопатинського, студент переконується, що означені художні деталі не затушовують основне - проникнений ліризм музики великого польського композитора.

- Варіантне виконання того самого музичного твору. Завдання по-різному проінтерпретувати розучуваний твір (припустимо, підкреслити рішучість, енергійність чи героїчну напруженість образу), не відходячи при цьому від оригінального його тексту, спонукає студента до пошуку об'єктивних характеристик змісту, активізує пошук тих ознак, що свідчать про стиль автора, про його спосіб музичного мислення і образного самовираження. Застосування означеного прийому дає можливість глибше проникнути у саму сутність музики композитора, виявити те незмінне, що характеризує його творчий почерк автора. Тим самим викладач наближує студента до емпатійного переживання музики, викликає бажання і створює умови не тільки для усвідомлення, а і до вираження художньої емпатії через музичне звучання, через інтерпретацію музичного твору.

6. Блок біографічних методів і прийомів дослідження творчості композитора.

У системі музичного навчання звертання до ознайомлення із біографічними даними композитора не є новим методом чи прийомом. Ці засоби є широко вживаними і у музичній освіті школярів, і у професійній підготовці музикантів. Від шкільної практики постановки питань на зразок: "Що ти знаєш про композитора?", "Які його твори можеш назвати?" до вищих навчальних закладів, де ознайомлення із біографією композитора складає невід'ємний компонент опанування історії музики, звертання до вивчення життєвого шляху композитора має місце. Спираючись на існуючі методичні доробки, ми пропонуємо дещо інші, модифіковані підходи до використання біографічних методів і прийомів у формуванні художньої емпатії студентів. Новизна пропонованих методів і прийомів полягає, по-

перше, у подоланні формально-узагальненого вивчення біографії композитора, по-друге, у наданні першочергового значення ознайомленню саме з тими фактами із життя композитора, які проливають світло на виникнення його творчих замислів щодо створення певного твору. І нарешті, вважаємо особливо значущим актуалізацію психологічних засад пізнання стильових особливостей творчості композитора через біографічні відомості, що в кінцевому результаті спричиняє виникнення у студентів почуття художньої емпатії до музики. Отже, в нашому дослідженні біографічні методи і прийоми передбачають таку спрямованість навчання, при якому події життя і особистісні характеристики композитора постають як вагомий чинник спонукання до творчості.

Пропонуючи застосування біографічних методів і прийомів у формуванні художньої емпатії студентів, виходимо з того, що музичний твір є відображенням особистості його автора, вираженням його індивідуальної позиції. Поза усвідомленням особистісних мотивів творчості важко повноцінно сприйняти художній текст твору. Відчути наміри композитора, проникнути у своєрідність його особистості, увідомити естетичне кредо його творчості допомагає ознайомлення із біографічними даними, яке можна розцінити як своєрідну психологічну підготовку до досягнення творчості композитора. Важливо, щоб студент зрозумів, які враження життя чи мистецтва “переплавляються” у свідомості майстра і відтворюються у музиці.

Важливою функцією біографічних методів і прийомів є не тільки пізнавальна, а й ціннісна, що уможливорює актуалізацію особистісного ставлення студента до творчості композитора. Студент виступає не нейтральним дослідником, а таким поціновувачем творчості, що зіставляє моменти особистісних пріоритетів митця із власним ставленням до життєвих і естетичних цінностей.

Підбирання і обробка біографічного матеріалу передбачає дотримання наступних вимог:

а. Розгляд творчості композитора на тлі епохи. Цей прийом формування художньої емпатії передбачає залучення студента до розпізнавання соціально-історичних витоків творчості композитора. Увага має зосереджуватись не на хроніці подій, а на притаманній саме цьому композитору специфіці осягнення і відтворення у світогляді закономірностей дійсності, особливості його індивідуального відгуку на соціальні процеси. Аналітичне осмислення музики в контексті вивчення характеристичних ознак епохи дає можливість глибокого проникнення у творчі наміри композитора, перейняти його відчуттями при створенні художніх образів. Осягнення соціально-історичного простору відкриває шлях до усвідомлення внутрішнього світу, почуттів і переживань автора. Виявлення історичного генезису творчості композитора допомагає студенту перенестись подумки у сутність подій і обставин життя композитора, відчути себе їх співучасником. Сприймання музики як історико-культурного феномену активізує уяву студента, наближуючи його до глибинного осягнення джерел творчих задумів композитора. Загалом, вивчення творчості композитора в рідчій історико-біографічному підході допомагає студентам відкрити нові сторінки свого співпереживання художнім образам. Наприклад, задаючись питанням щодо витоків творчого натхнення Дмитра Шостаковича, шукаючи відповідь на них у звертанні до аналізу історичних матеріалів, з'ясуємо, що сам дух часу, жорсткого і безжального, відобразився в його музиці, сповненій нервового напруження і трагічної сили, але ніяким чином не сентиментальної, відчути трепетний і глибоко особистий відгук майстра на виклики складного і небезпечного часу. Пізнаючи особливості біографії композитора на тлі історичної епохи, дізнаючись про те, що композитор формувався як особистість в роки війни і глибоких соціальних потрясінь, студенти отримують можливість естетично оцінити чутливість, різкість і яскравість його музично-образного почерку.

Б. Співвіднесення біографічних відомостей композитора із історичними традиціями нації.

Основою стилю великих композиторів виступають традиції національної культури, національне підґрунтя у різноманітних проявах, життєвих і мистецьких - чи то література, поезія, живопис. Сторінки національної історії, фольклор чи поетика природи знаходять відтворення у художніх образах. Настроєність на співпереживання музичного твору, подолання емпатійної "глухоти" потребує від студентів усвідомлення національного коріння творчості композитора. Як зауважує Л. Кияновська: «Кожен із нас є не просто автономною "особою Х", замкнутою самою в собі, а спадкоємцем довжелезного генеалогічного ряду та носієм генетичної пам'яті. Історія народу, краю, традиція, котру плекали сотнями років, своєрідним чином закодовується у свідомості нащадків, щоби потім примножитися в їх звершеннях» [33, С. 17]. Отже, студент, намагаючись проникнути до творчої лабораторії композитора, активізуючи спроби пережити разом з ним відтворюване в музиці, неодмінно має зважати на характер національного середовища, в якому складалась особистість композитора, на зв'язок поколінь, народні традиції виховання тощо. Генеалогічні розвідки сприяють виявленню родоводу композитора, національні традиції, звички, успадковані ним. Загалом корисно розкрити перед студентами особливості співвіднесення творчості композитора із історичними традиціями нації, з її духовним складом, психологією.

Для справжнього мистецтва характерним є індивідуалізація «національної душі». Виходячи з того, що музика спроможна різними засобами і з різною глибиною виражати тенденції розвитку та інтереси нації, пропонуємо спонукати студентів до осягнення національного коріння творчих імпульсів композитора. Наведемо приклад. При вивченні творів Дін Шан Де – відомого композитора, що є одним із засновників професійної фортепіанної освіти в Китаї, звертаємо увагу студентів на відтворення в музиці національних особливостей китайської музики. Студенти мають усвідомити, що відбиваючись через призму європейського композиторського досвіду, музика виражає образні цінності китайського фольклору, відтворює

баланс духовності сучасного китайського музикування і національних традицій, - загалом втілює цінності неперехідної значущості.

Отже, при опрацюванні музичних творів у класі фортепіано важливо домогтись того, щоб студенти зрозуміли – проникнення до творчої лабораторії композитора неможливе поза досягненням національного стилю його музики, поза усвідомленням палкої прихильності композитора до естетичних орієнтирів народної творчості, що злиття із національними традиціями надає композиторській творчості особливого змісту і колориту. Індивідуальність письма композитора слід шукати у його наближенні до космосу національної культури, у знаходженні паралелей між своєрідністю творчого методу композитора і національними характеристиками творчості. Переживаючи разом із композитором його твори, варто заглибитись у національні особливості його мистецьких здобутків.

в. Характеристика життєвого середовища, розкриття своєрідності особистості композитора, характерних рис його зовнішності.

У пізнанні творчості композитора велику роль відіграє ознайомлення студента із обставинами життя композитора, із його оточенням. У творчості явно чи неявно відтворюються переживання, пов'язані із повсякденними обставинами, із характером спілкування автора з навколишнім. Зрозуміти до кінця наміри композитора можна, лише «пропустивши крізь себе» події, що вплинули на особливості взаєностосунків композитора із оточенням. Живий емоційний погляд на музику стимулюється на основі ознайомлення студента з такими біографічними даними, такими аспектами її вивчення, як «композитор і його друзі», «композитор і його родина».

Життєвий шлях композитора проступає у всіх проявах, у взаємодії як зовнішніх подій, спілкування з оточенням, так і індивідуальної психіки митця [81]. Через те ефективним прийомом виступає також дослідження психологічного портрету композитора, що допомагає студентам усвідомити його емоційне ставлення до життя – мотивів творчості, почуттів, переживань, світобачення тощо. Пам'ять, увага, вольові характеристики, ті

чи інші схильності не можуть не позначатися на результатах творчості. Отже, формування художньої емпатії щільно пов'язано із спонуканням студентів до розуміння не тільки соціальної, а й психологічної зумовленості творчості композитора. Осягнення художньо-змістових засад творчості композитора крізь призму його індивідуальності відкриває шлях до співпереживання. Не спрощене описання явищ, а охоплення психологічного рівня творчості має стати одним із суттєвих прийомів біографічного методу. Розкриття самотності, унікальності особи, осмислення моральних цінностей та вчинків композитора, особливостей його емоційної реакції уможлиблюють актуалізацію емоційно-ціннісних аспектів художньої емпатії студентів. Наприклад, спонукаючи студента до відтворення у виконанні глибокого, пристрасного ліризму музики В.Косенка, викладач підкреслює такі риси характеру композитора, як вразливість, чуйність, здатність зрозуміти інших, зокрема, розділити виконавські наміри своїх учнів, а не тільки «нав'язати» власне бачення художніх образів. Емоційна виповненість, лірико-драматична направленість творчого мислення В.Косенка усвідомлюється студентами повніше і порівняно легше, якщо вони знають про щирість емоційного ставлення композитора до людей, про те, що стосунки з іншими у композитора будувались на його здатності зрозуміти їх емоційний стан, про яскравість саме емоційної реакції композитора на зовнішні обставини. Загалом неповторним стане ознайомлення з біографією митця, якщо в ній буде враховано не тільки віхи творчого шляху, а й його почуття, темперамент, наміри і ціннісні орієнтири.

Істотне місце у біографічному методі пізнання творчості композитора посідає епістолярна спадщина, мемуарна література [74]. Музичний світ митця постає яскраво із листування, із спогадів друзів, рідних, колег. З подібних джерел можна дізнатись про художнє бачення автором себе, найближчого оточення, взаємин, подій. Постать митця «оживає» в очах студента, він починає сприймати його твори як живий відгук на навколишні обставини, представлений у художній формі. Невимушеність форми

висловлювання думок у листуванні сприяє відвертості розповіді автора, розкриває перед студентами істинність психологічного портрету, дозволяє проникнути у внутрішні витoki творчості композитора. Емпіричні знання мемуарного характеру, відтворюючи правдиву картину життя автора, сприяють емпатійному переживанню його музики, не тільки глибині її сприйняття, а й правильності, адекватності оцінювання. Так, з листування М.Равеля дізнаємось про те, що потреба у творчості як засобі самовираження була його життєвою мотивацією, що композитор захоплено і самовіддано працював, реалізуючи своє безперервне прагнення до самовдосконалення. Саме націленість на досягнення естетичного ідеалу у творчості, стремління до довершеного відшліфування форми є характерною рисою композитора, про яку свідчить його записи щодо «Болеро», зокрема такий фрагмент: « Я створив за все своє життя один шедевр: це «Болеро», та, на жаль, в ньому немає музики». Так доволі скептично говорить Моріс Равель про твір, що приніс йому світову славу [35, С. 21].

Ефективним прийомом спонукання студентів до художньої емпатії виступає ще один різновид джерелознавства - ознайомлення із матеріалами, що відтворюють зовнішній вигляд композитора у різні роки. Бажано разом зі студентом знайти портрети чи фотографії митця в різні роки його життя. При ознайомленні із зовнішнім виглядом композитора важливо звертати увагу на такі моменти, як вираз обличчя, поза, костюм, вибір художником фону, на якому проступає постать композитора. Художнє значення має також сприйняття загального колориту портрету, загальна колористична гамма. При цьому особливо значущим є підкреслення тих окремих деталей портрету, які сприяють усвідомленню характерних рис композиторського стилю. Педагогічне значення має не просто констатація особливостей зовнішнього вигляду композитора, а (і це головне!) підкреслення тих деталей, тих специфічних ознак портрету, що дозволяють студенту усвідомити своєрідне спрямування творчого методу, яке відрізняє одного композитора від іншого. Прикладом подібної роботи може слугувати

проведення певних аналогій, асоціацій між відомим портретом Ф.Шопена, зробленим Е.Делакруа, і характеристикою музичної творчості композитора.

Варто в роботі зі студентами підкреслити, що художник товаришував з композитором, їх об'єднували невичерпне прагнення до творчості, пристрасність темпераменту. Відомо, що Ф.Шопен ніколи не позував художнику, Е.Делакруа писав портрет по пам'яті. Студенти зауважують цю деталь, що свідчить про бажання художника вітворити своєрідність постаті композитора такою, якою він її уявляє, якою сприймає, наділяючи певним емоційним відчуттям. Увага студентів має бути зосереджена на образі молодій людини з тонкими рисами обличчя, пишною артистичною шевелюрою, заглибленого у свої відчуття і роздуми. Погляд глядача прикуто до обличчя композитора, тому що фон картини нейтральний, нічого спеціального не підкреслюється у одязі. Студенти переконуються, що художник прагнув зобразити Шопена, повністю зануреним у стихію музики і творчості, використовує всі засоби для відтворення складного і водночас геніального внутрішнього світу композитора. Художник ніби хоче повідати, що непрості обставини біографії великого митця тільки сприяють розквіту його таланту, спрямовуючи творчість на висвітлення неординарних почуттів, що супроводжували його життя. Студенти мають відчуті прагнення художника відтворити в портреті дві сторони: одухотвореність і певна беззахисність композитора як людини, яскравість його емоційного письма, що овіяне і буремністю почуття, і водночас подихом суму, печалі. меланхолії.

Загалом, застосування блоку методів біографічного пізнання композиторської творчості допомагає студентам усвідомити індивідуально-особистісні прояви життя митця та його художньої діяльності у цілісності, спонукають майбутніх учителів до співпереживання у сприйнятті та інтерпретаційному тлумаченні музичних творів.

7. Блок методів моделювання художньо-педагогічних ситуацій сприймання музичних творів.

Важливим аспектом фортепіанного навчання студентів вищих навчальних закладів є підготовка до викладання музичного мистецтва, до спілкування з учнями на ґрунті мистецтва. Майбутні вчителі мають бути готові не тільки емпатійно сприйняти художні образи, а й піднести музичні твори учням таким чином, щоб і у останніх викликати почуття художньої емпатії. В процесі навчання у вищій школі студенти мають опанувати мистецтво організації слухання музики учнями, переживання і усвідомлення її змісту, виражального значення форми на основі емпатії. Саме цю мету переслідує запропонований нами блок методів моделювання художньо-педагогічних ситуацій пізнання музичних творів.

Оволодіння прийомом актуалізації емоціогенних компонентів мистецького твору у роботі з учнями передбачає усвідомлення студентами одного із провідних положень музичної психології про те, що музика містить невичерпне багатоманіття емоційних станів і відтінків. Так, наприклад, прелюдія Ф.Шопена с-moll передбачає варіативність сприйняття слухачами змісту її образів, розмаїття слухацької трактовки, а саме: музика звучить драматично, урочисто, велично, суворо, одухотворено, шляхетно, мужньо і т.п. На якому з них зосередити увагу учнів? Інакше кажучи, сутність прийому актуалізації емоціогенних компонентів мистецького твору у процесі музично-виховної роботи полягає в оволодінні здатністю до вибору тих музичних характеристик, які найвлучніше характеризують сутність музичних образів і водночас містять потенціал активізації емоційної реакції слухачів. Наведемо приклад такої роботи. Студенту пропонується змоделювати ситуацію художньо-педагогічного спілкування у процесі роботи з учнями над однією з п'єс з «Дитячого альбому» П.І.Чайковського. Студент визначає, що серед компонентів твору, що містять можливість викликати емоційне ставлення молодших школярів до музики «Маршу дерев'яних солдатиків» мають бути відібрані насамперед

такі, як характерність ритму (Як марширують солдатики? – Злагоджено, чітко) та легкість фактури (Це справжні солдати? Чи іграшкові, дерев'яні, які крокують легко, не вагомо?). Саме на ці характеристики і треба спрямувати музичну увагу дітей, щоб викликати їхню емоційно-художню реакцію.

До емоціогенних компонентів слід також віднести елементи форми музичного твору, враховуючи, що елементи музичної форми також містять потенціал емоційного впливу на слухача. Про це образно сказано у Б.Асаф'єва - “спрямованість форми на слухача” [2]. Емоційні функції музичної форми розрізняють за такими параметрами, як інтенсивність - екстенсивність; активність-пасивність; напруженість-астенічність. Студенти мають засвоїти, що на перший план за емоційною активністю з елементів музичної мови виходить ритміка, за нею – мелодика. Далі слідує загострення чуттєвості до ладового забарвлення музики, за ним – гармонія. Навіть такі стислі уявлення щодо емоціогенних функцій компонентів музичної мови уможливають довільне керування музичним сприйняттям учнів, актуалізацією їхньої художньої емпатії.

Освоюючи прийом “забезпечення рівноваги між загальним емоційним тоном художнього образу та емоційним станом учнів”, студенти мають бути свідомі того, що музика має певні переваги перед іншими мистецтвами завдяки здатності відтворювати емоційну ситуацію. В.Медушевський [48] підкреслює, що об'єктивний зміст твору, його емоційне виповнення, і характер емоційного переживання цього твору слухачем тісно взаємопов'язано і саме ця особливість спричиняє силу емоційного впливу музики на слухача. С.Скребков наголошує також на здатності музики не просто змалювати, описати емоції, а немов би “зсередини” відтворити емоційний стан композитора [70].

Отже, для педагога надзвичайно важливим є уміння привести у відповідність емоційний стан учнів із загальним настроєм музичного твору, який вони сприймають. Л. Бочкар'єв, провівши цілий ряд досліджень в

галузі психології художнього сприймання, вважає, що той чи інший знак емоції, народжений музичним твором, спричиняє цілий комплекс змін в організмі, зокрема, підвищується чи знижується швидкість психічних чи фізіологічних змін в організмі, змінюється тонус, ступінь напруги [13]. Комплекс змін торкається всіх сторін життєдіяльності – дихання, руху, мови, сприймання, мислення, загальної поведінки.

Таким чином, студенти мають оволодіти технікою приведення емоційного стану учнів у резонанс із настроєм твору. Нами визначено інструменти керівництва емоційним станом учнів у процесі сприйняття музики. До них, зокрема, відноситься здатність виражати свої емоції з приводу музики у потрібному напрямку на основі управління зовнішніми проявами емоцій, такими як тон мовлення (роздратований, спокійний, веселий, збуджений, закличний тощо); вираз обличчя (доброзичливий, суворий, усміхнений, зосереджений тощо); динамічні відтінки мовлення (від “тихо” до “голосно”), інтонаційна акцентуація смислових слів; артикуляція.

Дієвим інструментом керівництва емоційним станом учнів у процесі сприйняття музики виступають також уміння виявляти емоційну гнучкість у спілкуванні, пристосовуватись до емоційної реакції учнів, створювати довірливу атмосферу спільної роботи. Згідно наших спостережень для учителя є надто важливим уміння доволно викликати в учнів різні емоційно-смислові відтінки сприйняття художніх образів – пошавлення, здивування, інтерес.

Здатність до актуалізації в учнів життєвих асоціацій з приводу змісту музичного твору також відносимо до дієвих педагогічних інструментів керівництва емоційним станом учнів у процесі сприйняття музики. Завдяки аналогіям з життєвими подіями учні орієнтуються не лише на естетичні виміри музичного образу, а і на життєві асоціації. Так, наприклад, намагаючись активізувати емпатійне ставлення учнів до п'єси К.Сен-Санса

“Королівський марш лева” з “Карнавалу тварин”, можна запропонувати учням пригадати відвідини зоопарку.

Оволодіння уміннями спостереження і своєчасної корекції емоційної реакції учнів на музику на основі застосування емпатійно виражених способів реагування на неї – важливий крок у підготовці студентів до взаємодії з учнями. Спроможність відчувати реакцію учнів на музику своєчасно скоректувати її в разі потреби – надзвичайно важливо для викладача фортепіано, для шкільного вчителя. Про необхідність розвитку цього уміння писали провідні вчені, педагоги, музиканти. Спираючись на висновки їхніх робіт, зацентруємо увагу на ролі міжособистісного спілкування у впливі на художню емпатію учнів, на їхню здатність емоційно пережити художній зміст образів. Ми вважаємо, що визначальним у процесі художньої комунікації з учнями є опора на художні параметри особистості педагога. Саме поєднання власної реакції учителя на твір із розумінням найпривабливішого в музиці для учнів, злиття власного відчуття музики із реакцією дітей сприяє виникненню потужного емпатійного імпульсу, який сприяє забезпеченню продуктивності художньо-педагогічного спілкування. Емоційна ідентифікація на ґрунті спільного переживання музики вчителем і учнями – запорука успішності музично-виховної діяльності.

У формуванні художньої емпатії студентів слід розрізнити дві фази: фазу емпатійного пізнання музичного твору вчителем і фазу розпізнавання вчителем емпатійної реакції дітей на музику. Тільки єдність, взаємодія означених фаз свідчить про професійну підготовленість педагога. Для спрямування процесу навчання студентів на формування означеної якості запропонуємо такі прийоми, як “прогнозування музичної реакції дітей”, “розпізнавання і пояснення музичної реакції дітей”, “визначення потреби, можливості і способів коректування реакції дітей на музику”.

Приєм “прогнозування музичної реакції дітей” передбачає при вивченні фортепіанного твору моделювання студентом враження, яке цей

твір може справити на учнів у процесі сприймання чи виконання. Студент має звернути увагу на емоціогенні параметри твору, визначити гіпотетично найпривабливіші його моменти, передбачити можливі похибки. Характерні питання: “Чи сподобається цей твір дітям?” “Чи зуміють діти відчутти характер музики, її загальний настрій? ”, “Що може їм особливо сподобатись?”, “Які труднощі можуть виникнути при сприйманні твору?” і т. п.

Прийом “розпізнавання і пояснення музичної реакції дітей ” може бути застосований вже у процесі практичної роботи, після реального спілкування студента з учнями. Перед майбутніми вчителями висувуються завдання - з’ясувати, в чому полягають враження дітей від музики, що найбільше привернуло їх увагу, чому реакція виявилась учнів неочікуваною для студента-практиканта. Виконання завдання на розпізнавання реакції дітей йде пліч-о-пліч із завданням – пояснити той чи інший характер реакції школярів на музику. Питання: “Чи під силу дітям цього віку осягнення художньо-образного змісту твору?”, “ Чи школярі мають достатні знання та художній досвід для сприймання твору у повному обсязі?”, “Чи достатньою була увага дітей при слуханні?” “ тощо спонукають майбутніх учителів до рефлексивного осмислення своїх педагогічних дій.

Прийом “визначення потреби, можливості і способів коректування реакції дітей на музику” передбачає також підготовку студентів до оволодіння способами управління музичним сприйманням дітей на основі емпатії, що виникає між вчителем і учнями у процесі спільного слухання. Це може бути повторне виконання твору з підкресленням потрібних нюансів виконання, або підкреслена подача власного ставлення до музики, чи просто словесна образна характеристика музичного твору тощо.

Висновки до другого розділу.

Розробка й обґрунтування принципів, педагогічних умов, методів і прийомів формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва складають методичні засади означеного процесу.

1.В результаті дослідження визначено принципи аксіологічності, емоційності, суб'єктності, інтерактивності, полікультурності, що знаходячись у системному поєднанні, виступають концептуальною основою формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва. Принцип аксіологічності сприяє спрямуванню навчального процесу в класі фортепіано на формування у студентів здатності до переживання і осмислення ціннісних смислів художнього твору, до їх трансляції в учнівському середовищі на основі образно-резонансного співпереживання з учнями, до рефлексивного способу опрацювання художньої інформації. Принцип суб'єктності передбачає максимальне забезпечення права майбутніх учителів на самобутність і самоцінність естетичної оцінки, актуалізацію само детермінації студентами свого ставлення до художніх цінностей, підтримку прагнення до своєрідності, оригінальності тлумачення змісту мистецьких творів. Впровадження принципу суб'єктності мотивується необхідністю формування у майбутніх учителів толерантного ставлення до художньо-смакових уподобань інших, зокрема учнів. Принцип емоційності зорієнтовано на цілеспрямоване забезпечення інтенсивності переживання студентами образного змісту музичного твору, співвіднесення його із власним внутрішнім станом, а також активізації здатності майбутніх учителів до емоційної регуляції процесу музичного сприймання школярів на основі емпатії. Принцип інтерактивності означає таку організацію художньо-пізнавальної діяльності, при якій суб'єкти навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються враженнями щодо музичних явищ, художніми оцінками, досвідом сприймання мистецтва. Домінування активності викладача над оцінним судженням студента виключається. Із об'єкта впливу студент перетворюється на суб'єкта взаємодії, сам впливаючи на сприйняття і оцінку художніх образів іншими. На основі принципу інтерактивності досягається атмосфера художнього співробітництва між викладачем і студентом. Принцип полікультурності передбачає спрямування навчального процесу на широке осягнення студентами мистецьких надбань, при якому

забезпечується національна ідентичність художньої оцінки і водночас відкритість до сприймання, глибокого усвідомлення і переживання художніх цінностей різних народів.

2. Серед провідних умов формування художньої емпатії визначено таку, як залучення до *оцінноцентрованого діалогу*, спрямоване на активізацію індивідуального оцінно-художнього переживання музичних образів, здатності студента до визначення художньої цінності творів мистецтва шляхом уявного спілкування з автором, а також зіставлення власних вражень із художньою реакцією інших. *Активізація творчої уяви* виступає в нашому дослідженні також однією з умов спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до співпереживання художнім образам музичного твору, до проникнення у творчу лабораторію композитора, до сприйняття почуттів композитора, як власних і відтворення їх у інтерпретації музики. *Розширення у студентів досвіду пізнання мистецтва* як педагогічна умова формування художньої емпатії мотивується потребою залучення студентів до переживання якомога більшого і різноманітного спектру почуттів, втілених у композиторській творчості. Серед вимог до відбору змісту навчального матеріалу виокремлено такі, як відбір високохудожніх творів, широта і жанрово-стильова упорядкованість репертуару, відповідність репертуару художній індивідуальності студента, зорієнтованість на потреби майбутньої практичної діяльності, включення до змісту фортепіанного навчання репертуару, який уможливує застосування різних способів його опрацювання.

Серед педагогічних умов оптимізації процесу формування художньої емпатії майбутніх учителів музики, особливе місце посідає забезпечення педагогічної спрямованості фортепіанного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, під якою ми розуміємо надання спеціального акценту підготовці студентів до практичної музично-виховної роботи в школі при збереженні загальних, базових основ оволодіння фаховою виконавською компетентністю. Спонукання студентів до рефлексивного сприйняття

музики як педагогічну умову формування художньої емпатії студентів зумовлено потребою активізації внутрішніх процедур зіставлення студентом власного художньо-оцінного ставлення до твору з художнім світобаченням композитора. Встановлено, що дія феномена мистецької рефлексії на активізацію емпатійного ставлення до музики розгортається на кількох рівнях (пасивно-стихійному, активно-епізодичному, активно-цілісному), передбачаючи поступове підсилення дії саморефлексії на яскравість емпатійного переживання мистецького твору.

3.Вагомими чинниками формування художньої емпатії майбутніх учителів музики виступають змодельовані і обґрунтовані в результаті дослідження методи і прийоми, поєднані у блоки. Блок методів і прийомів *актуалізації художньо-емоційної пам'яті* студентів передбачає відновлення досвіду минулих художніх вражень студентів, виступаючи у ролі “стимульного матеріалу”, що активно сприяє інтенсифікації оцінного внутрішнього ставлення студентів до художніх явищ, що сприймаються в даний момент. Блок методів і прийомів *активізації художньо-асоціативного мислення* спрямовано на актуалізацію двосторонніх зв'язків між власне музичними образами твору і внутрішнім світом студентів. Блок методів і прийомів *самоаналізу музичних вражень* зорієнтовано на розвиток у студентів здатності до усвідомлення своїх емоційно-художніх почуттів. Оскільки визначення власних можливостей у мистецтві передбачає зіставлення свого художнього «Я» із художньою особистістю «Іншого», остільки самозаглиблення у власні естетичні переживання відкриває шлях і до проникнення у творчу лабораторію композитора. *Блок методів і прийомів порівняння художніх явищ тісно* пов'язано із блоком музичного самоаналізу і спрямовано на активізацію у студентів розуміння і відчуття оригінальності творчого пошуку автора музичного твору. Упорядкованість художнього зіставлення досягається дотриманням таких вимог, як забезпечення цілеспрямованості художнього порівняння; виявлення суттєвих ознак порівняння, тих, що відтворюють внутрішні закономірності художніх явищ;

знаходження спільного і відмінного у об'єктах, які порівнюються. *Блок методів і прийомів варіантного опрацювання музичних творів* полягає у залученні студентів до сприймання і оцінювання різних інтерпретацій того самого музичного твору, а також до самостійного створення різних варіантів розучуваного твору. Опрацювання різних варіантів виконавського прочитання того самого твору сприяє знаходженню і визначенню власного емоційно-оцінного ставлення до музики, активізує пошук тих ознак, що свідчать про стиль автора, про його спосіб музичного мислення і образного самовираження. *Блок біографічних методів і прийомів дослідження творчості композитора* спрямовано на актуалізацію психологічних засад пізнання стильових особливостей творчості композитора через біографічні відомості, що в кінцевому результаті спричиняє виникнення у студентів почуття художньої емпатії до музики. Біографічні методи і прийоми розцінюємо як своєрідну психологічну основу осягнення творчості композитора. *Блок методів моделювання художньо-педагогічних ситуацій сприймання музичних творів* передбачає спонукання студентів до уявної взаємодії з учнями на ґрунті мистецтва, досягнення художньої емпатії у процесі спільного пізнання музики - сприймання, переживання і аналітичного осмислення її образного змісту, виконавського опрацювання тощо.

Список використаної літератури до другого розділу

1. Агаддулин Р. Р. Поликультурная профессиональная компетентность современного учителя / Р. Р. Агаддулин // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – К. : Пед. преса, 2003. – С. 12–17
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
3. Балицька І. В. Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01. / Балицкая И. В. – М, 2009. – 40 с.
4. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения / Г. С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 103-130.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров, прим. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
6. Баллоу, Э. «Психическая дистанция» как фактор в искусстве и как эстетический принцип // Современная книга по эстетике : Антология. М., 1957. С. 425
7. Берхин Н. Б. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений. [Електронний ресурс] Режим доступа: vorpsy.ru/issues/1988/884/884155.htm от 15.05.2008
8. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
9. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
10. Бойко А. М. Феномен ”суб’єкт-суб’єктні відносини” – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики / Алла Микитівна Бойко // Гуманізація навально - виховного процесу : зб. наук. праць. – Спецвипуск 8. – Ч. I. – Слов’янськ : СДПУ, 2012. – С. 3-17.

- 11.Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманно-ориентированных теориях и системах воспитания / Евгения Васильевна Бондаревская, Сергей Владимирович Кульневич. – М. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
- 12.Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: Классика XXI, 2008. – 352 с.
- 13.Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика:монографія / Л.М.Василенко. – К.:вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 336 с
- 14.Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
- 15.Выготский Л.С. Психология искусства. -М.:Педагогика. -1987.-345 с.
- 16.Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевих приоритетов образования [Текст] : [Философ. аспект] / Б.С.Гершунский //Педагогика. -2002. - № 7.- С.3-12
- 17.Головська І.Г. Емоціогенні компоненти дидактичного матеріалу як умова розвитку учбової діяльності: Автореф.дис. канд.психол.наук – К., 1993. – 16с.
- 18.Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Н.В.Гузій; Інститут вищої освіти АПН України, Київ, 2007. – 40 с.
- 19.Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
- 20.Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів / Н. П. Гуральник. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.
- 21.Дергачева, О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана [Текст] / О. Е. Дергачева //

- Современная психология мотивации / под. ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – С. 103 – 121
22. Демір М. І. Сутність інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики / М. І. Демір, А. Ф. Линенко // Proceedings of the 2nd International Congress on Social Sciences and Humanities. [«East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH.], (19 May 2014). – Vienna, 2014. – P. 95–99
23. Деркунская, В.А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум. Учебно- методическое пособие [Текст] / В.А. Деркунская. – М., Центр практического образования, 2007. – 128 с.
24. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування цінних орієнтацій педагога-музиканта /В.І.Дряпіка. – К.: Ліра, 2000. -227 с.
25. Егорычева, И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) [Текст] /И. Д. Егорычева // Мир психологии. 2005. – № 3. – С. 11 – 32.
26. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.:УФІМ і Б.,1997. – 302 с.] .
27. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 264 с.
28. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии / Э.В.Ильенков // Вопросы эстетики, Вып.6. – М.: Искусство, 1964. – С.46 – 92
29. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
30. Каган М. С. Философия культуры: становление и развитие / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : Лань, 1998. – 434 с
31. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
32. Камю А. Сочинения : в 5 т. / Альбер Камю. – Х. : Фолио, 1997. – Т. 2. – 527 с.
33. Кияновська Л. Галицька музична культура ХІХ – ХХ ст. [Навч. пос.] / Л.Кияновська. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2007. – 424 с. – С.371

34. Кондрацька Л.К. Сучасні технології підготовки майбутнього учителя мистецтва / Л.К.Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. - № 8. – С. 7-11.
35. Копиця М. Д. Епістологія в лабіринтах музичної історії / Маріанна Копиця. – К. : Автограф, 2008. – С. 12. 2 Там само, с. 14. 3 Там само, с. 189.)
36. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки : Теоретические проблемы современной буржуазной эстетики / Наталья Платоновна Корыхалова // – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
37. Кузнецов М.А. Емоційна пам'ять людини: психологічна модель // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. – Психологія. – Вип. 22. – Харків: ХНПУ, 2007. – С. 106-116.
38. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
39. Левчук Л. Проблема художньої творчості в контексті сучасної естетичної теорії: процес концептуалізації / Л. Левчук // Гуманітарний часопис. – 2014 – № 3. – С. 9-16 188
40. Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. , 1997. С. 156 – 175
41. Лук А.Н. Психология творчества/ А.Н.Лук. – М.:Наука, 1978.- 127с.
42. Макарова, Л.Н., Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся [Текст] / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
43. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : монография / С. Д. Максименко. – М. : Рефлбук, 2000. – 320 с.

44. Мамардашвили, М.К. *Философия и личность* [Текст] / М.К. Мамардашвили // *Общая психология. Сборник текстов.* Под ред. В.В. Петухова. – М., 1988. – С.262-269
45. Маралов, В.Г. *Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений* [Текст] / В.Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
46. Матвієнко О. В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії / О. В. Матвієнко // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання.* – К., 2007. – Вип. 6. – С. 27-35.
47. Маслоу А. *Дальние пределы человеческой психики* / Абрахам Маслоу. – СПб: Евразия, 1997. – 430 с. – С.211
48. Медушевский В. В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки* / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
49. *Междисциплинарные исследования памяти* // Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Н. Корж. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 283 с.
50. Мінь Шаовей. *Методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики.* // науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. – вип.2 (115) . – Серія: Педагогіка. – Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2017. – С.62-68
51. Миропольська Н. Є. *Полікультурне виховання* / Н. Є. Миропольська // *Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремін.* – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
52. Нейгауз Г. Г. *Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога ; [4-е изд.]* / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 300 с.
53. Олексюк О.М. *Музична педагогіка: навч. посіб.* / О.М.Олексюк. – К.:Київ. ун-т імені Б.Грінченка, 2013. – 248 с

54. Орлов В.Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч.-метод. посіб. / В.Ф.Орлов, О.О.Фурса, О.В.Баніт. –К.: Едельвейс, 2012. – 272 с.
55. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
56. Пляченко Т.М. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т.М.Пляченко // Наукові записки Кіровоградського державного педуніверситету імені Володимира Винниченка. Серія. Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип.133. – С.50-57.
57. Петровський В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / Вадим Артурович Петровский. – Ростов - н/Д, 1996. – 512 с.
58. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – С. 66-72. – (Бібліотека з освітньої політики).
59. Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1986. – 431 с.- С.54
60. Проворова Є.М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики / Є.М.Проворова // Теорія та методика мистецької освіти: наукова школа Г.М.Падалки: кол. Монографія / Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – К., 2011. – С.276-284
61. Психологія : [підручник] / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова]. – [4-те вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2003. – 560 с
62. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в університеті / Т.Й.Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видав. дім, 2006 . – 638 с.

- 63.Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу / Карл Роджерс // Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2002. – С. 38
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Издательство "Питер", 2000. – 712 с.
- 64.Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
- 65.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Издательство "Питер", 2000. – 712 с.- С. 351
- 66.Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – 360 с.
- 67.Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : Автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.]
- 68.Солодка А. К. Використання емпатійного підходу до вирішення проблем інтеркультурної комунікації / А. К. Солодка // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Пед. науки: зб. наук. праць. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Вип. 12. – Т. 2.– С. 116 –124
- 69.Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей / С. С. Скребков. – М. : Музыка, 1973. – 448 с.
- 70.Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1989. – Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания. – 511 с. – (Собрание сочинений: в 9 т. ; т. 2]
- 71.Сунь Шупин. Очерки истории китайской философии. Т. 1. Шанхай, 1980.- 379 с
- 72.Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М. : Прогресс, 1983. – 437 с. – С.293
- 73.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., 1986. – С. 56-69.
74. Устиновський Д. В. Літературна біобібліографія як джерело збереження і передачі персонологічної інформації // Українська біографістика : зб. наук. пр. – Вип. 3. – К., 2005. – С. 288.
75. Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі : теорія і практика : монографія / Василь Ілліч Федоришин. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 410с.
76. Франкл В. Критика чистого «общения»: насколько гуманистична «гуманистическая психология» / В. Франкл // Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – М., 2000. – С. 211-241.
77. Фромм Э. Искусство любить / Эрих Фромм. – М.: Педагогика, 1990. – 159 с.
78. Хижна О. П. Інноваційний розвиток мистецької освіти: суспільна потреба та суперечності її реалізації / О. П. Хижна // Наука і освіта : наук. практ. журн. Півден. наук. центру АПН України. – 2010. – Лютий (Спецвип.: Проект «Когнітивні процеси та творчість»). – С. 278-283.
79. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф... дис. доктора псих. наук: 19.00.03.- Л., 1990. 41 с.
80. Цагарелли Ю. А. Психология музыкальной деятельности / Ю. А. Цагарелли: Учебное пособие. – СПб. : Композитор, 2008. – 368 с.
81. Чишко В. С. Біографічна традиція та наукова біографія в історії і сучасності України / Віталій Чишко. – К. : БМТ, 1996. – С. 174 – 175
82. Цао Шифунь. Моцартианство как стилевая парадигма фортепианного творчества XIX-XX веков. : Канд. дис. : 17.00.03 / Рук. Библ. ОНМА им. А. В. Неждановой. Одесса, 2014. 156 с.

83. Шаповалова Л. В. Рефлексивный художник. Проблемы рефлексии в музыкальном творчестве / Л. В. Шаповалова. – Харьков: Скорпион, 2007. – 292 с.
84. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975. – 197 с.
85. Шибутани Т. Социальная психология / Сокр. пер. с англ. В. Б. Ольшанского; Общая ред. и послесловие проф. Г. В. Осипова. – М.: Прогресс, 1969. – 535 с.
86. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти : наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 121-151.
87. Яконюк В. Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки / В. Л. Яконюк. – Минск: Выш. школа, 1979. – 104 с.
88. Якупов А. Н. Музыкальная коммуникация: история, теория, практика : автореф. дис. ... доктора искусствоведения : 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Якупов Александр Николаевич ; Моск. гос. консерватория имени П. И. Чайковского. – М., 1995. – 37 с.
89. Angus, L. Empathic relational bonds and personal agency in psychotherapy: implications for psychotherapy supervision, practice and research / L. Angus, P. Kagan // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. - Vol. 44 (4). - P. 371-377.
90. Breithaupt F. *Kulturen der Empathie* / Fritz Breithaupt. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2009. – 229 s.
91. Jung, C., Rilkin F., *The Association of Normal Subjects* // C. Jung, *Studies in Word — Association*, New-York, 1979
92. Stueber K. *Rediscovering empathy* / K. Stueber. – Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2006. 276 p.

Розділ III. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності методики формування художньої емпатії майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання.

3.1. Стан сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики (констатувальний експеримент).

Завдання констатувального експерименту полягали у:

- розробці критеріального апарату для визначення сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики;
- виборі методики діагностики, фіксації та інтерпретації отриманих даних;
- виявленні рівнів сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики.

Констатувальний (діагностичний етап) експеримент здійснювався на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Ніжинського державного педагогічного університету імені М.Гоголя, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у першому семестрі 2017-2018 навчального року. У констатувальному експерименті брали участь студенти четвертого курсу.

Загальна кількість досліджуваних склала 124 студенти та 15 викладачів університетів. Діагностика стану сформованості художньої емпатії студентів проводилась у природних умовах перебігу навчального процесу.

До експериментальних груп увійшли студенти денної форми навчання. Експеримент проводився у процесі проведення індивідуальних занять з фортепіано та групових занять з методики фортепіанного навчання.

Для реалізації завдань констатувального експерименту, а саме – визначення стану сформованості художньої емпатії студентів - було розроблено наступні критерії та показники:

1. *Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії.* Показники:

- усвідомленість студентами значущості художньої емпатії для професійної діяльності педагога-музиканта;
- наявність стабільного бажання до розвитку у себе художньої емпатії, вияв наполегливості у цьому напрямку;

2. *Міра мистецько-пізнавальної активності.* Показники:

- систематичне розширення власного художнього досвіду і музикознавчого тезаурусу;
- наявність інтересу до усвідомлення характерних особливостей творчості композитора.

3. *Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань.* Показники:

- активність у виборі власного навчального виконавського репертуару;
- прагнення до оригінального виконавського тлумачення навчального репертуару.

4. *Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору.*

- відповідність інтерпретації музичного твору стильовим засадам творчості композитора;
- яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору.

5. *Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів:*

- спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний твір;

- спроможність до моделювання методів і прийомів корекції емпатійного аспекту музичного сприймання учнів.

Визначення критеріїв і показників спиралось на міркування щодо системності перевірки досліджуваної якості.

Так, перший з визначених критеріїв, а саме: міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування у себе художньої емпатії мав свідчити про наявність у студентів настанови на постійне самовдосконалення, прагнення досягти результатів у здатності не тільки зрозуміти образний смисл розучуваного твору, а й головне - емоційно відгукнутись на виражений у музиці зміст. Ми вважали, що наявність бажання, устремління до формування особистісних якостей – необхідна умова, без якої неможливим є досягнення успіху в будь-якій справі, тим більше в особистісному самостворенні студентів. Поза спрямованістю студентів на формування у себе художньої емпатії продуктивно протікати цей процес об'єктивно не може. Вольова спрямованість на досягнення мети – теж розцінювалась нами як запорука успішності у формуванні художньої емпатії студентів. Майбутні учителі мали продемонструвати не тільки яскраве стремління, а й здатність відмобілізувати зусилля на досягнення результатів у самовдосконаленні.

Вибір показників здатності до мотиваційно-вольової спрямованості теж було підпорядковано меті перевірки, яка б передбачала досягнення як об'єктивності результатів, так і можливість отримання конкретного їх вираження. Так, введення показника “ усвідомленість значення художньої емпатії для професійної діяльності педагога-музиканта” мало на меті виявлення наявності у студентів такої якості, яка виступає певним стимулом, рушієм процесу формування психологічної настанови на майбутню діяльність. Ми вважали, що усвідомлення потреб майбутньої професії, виступаючи певною спонукою до навчання, опосередковано може свідчити і про сформованість мотивації до оволодіння здатністю до співпереживання музичній образності як необхідної професійної якості педагога-музиканта.

Результати, отримані за допомогою показника “усвідомленість значення художньої емпатії для професійної діяльності педагога-музиканта, за нашою думкою, мали бути доповнені таким показником, який міг би певним чином свідчити про волюві якості студента, про його спроможність зосередити зусилля, виявити витримку у подоланні труднощів. Такий потенціал містив показник “вияв наполегливості студентів до розвитку у себе художньої емпатії”.

Другий критерій – міра мистецько-пізнавальної активності – спрямований на визначення музикознавчої ерудиції та обізнаності студентів у музичному мистецтві, а також здатності до опанування нових знань. Необхідність введення цього критерію визначається тією значною роллю, яку відіграють знання щодо музичного твору, щодо специфічних особливостей творчості композитора, щодо обставин його роботи над музичним твором тощо у виникненні почуття емпатії до музики, здатність до глибокого, особистісно забарвленого її переживання. Пізнання музики на рівні тонкого емоційного відчуття не може обійтись без опори на ті характеристики сприймання, які зумовлено широкою обізнаністю у музичному репертуарі, у стильових характеристиках музичного мистецтва, у жанрових особливостях творення музики. Про це з достатнім ступенем вірогідності мали свідчити результати спостережень за систематичністю поповнення студентами відомостей щодо творчості композиторів, зацікавленість у якомога ширшому пізнанні музичних творів, спроможність визначити характерні ознаки композиторської творчості, прагнення ознайомитись з якомога ширшим колом їх творів, бажання щонайбільше дізнатись про обставини створення музичного твору, який вивчається студентом у даний момент. Ми вважали, що широкий обсяг фактичних знань музичних творів і знань щодо таких провідних засад композиції як стильові характеристики, жанрові основи творчості допомагають студентам глибше осягнути образну тканину твору, наблизитись до переживання музики у єдиному з автором ключі. Оскільки художня емпатія значною мірою залежить як від обсягу, так і від характеру

мистецької ерудиції, то важливими показниками, що могли би свідчити про сформованість художньої емпатії майбутніх учителів музики мали би стати систематичне розширення студентом свого художньо досвіду і наявність у нього інтересу до усвідомлення характерних особливостей творчості композитора.

Третій критерій – міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань спрямовано на з'ясування ставлення студента до твору, який вивчається, спроможності адекватно оцінити його художні переваги і вади. Визначаючи цей критерій, ми виходили з того, що однією з суттєвих характеристик художньої емпатії є вираженість оцінного ставлення до мистецтва. Емпатія може виникнути лише на ґрунті цілком певного відношення до музичного твору, до його образного змісту і художньої форми. Поза сформованістю художньої оцінної реакції студента не може виникнути почуття емпатії.

Визначення показників до критерію “міра визначеності смакових переваг, схильностей і уподобань студента” мало відзначатись конкретністю. Цій умові, на наш погляд, відповідає такий показник, як “активність у виборі власного навчального репертуару”, оскільки визначеність бажань щодо розучування і виконання музики певного характеру, змісту, стилізованої і жанрової спрямованості слугує передумовою виникнення почуття художньої емпатії. Студент, який нейтрально ставиться до вибору власного навчального репертуару: “Мені все одно, що грати”, більше покладається на художні уподобання педагога, ніж на власні, і, за нашою думкою, демонструє недостатню розвиненість художнього смаку. Індиферентність у даному випадку межує із нездатністю вирізнити художні достоїнства музики, не в змозі глибоко проникнути у образний зміст твору, визначитись із художньою його оцінкою.

Другий показник – “вияв прагнення до оригінального тлумачення навчального репертуару” мав доповнювати попередній свідченням щодо активної смакової позиції студента. Якщо для студента є характерним

визначеність художньо-смакових переваг, він не буде сліпо, бездумно копіювати вже створені зразки виконавської трактовки. Студент прагнучиме обрати свій шлях, відтворити в інтерпретації своє розуміння образного змісту, своє бачення композиторських устремлінь, свої відчуття авторського задуму.

Четвертий критерій – міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції твору – призначено для виявлення емоційно-оцінного ставлення студента до музичного твору у процесі творчого самовираження, у процесі активної діяльності з художньо-виконавського тлумачення музичних образів виконавсько-інтерпретаційних дій. Означений критерій доповнює можливості попередніх, даючи змогу перевірити сформованість художньої емпатії не тільки у висловлюваннях, а й у безпосередніх діях, у процесі діяльнісного виявлення істинного почуття у самостійно створеній студентом виконавській трактовці музики, у виконавській інтерпретації, яка не зазнала впливу викладача чи будь-кого іншого.

Для оцінювання міри вираження художньої емпатії у інтерпретаційному тлумаченні музики було розроблено показники, що мали свідчити у єдності і взаємовпливі як про об'єктивне розуміння студентом авторських задумів, вираження композитором власних переживань, так і про суб'єктивне ставлення до образного змісту музики. Означеним вимогам, на нашу думку, мали відповідати, з одного боку такий показник, як відповідність інтерпретації музичного твору стильовим засадам творчості композитора, з іншого - яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору. Дійсно, такий показник, як відповідність інтерпретації музичного твору стильовим засадам творчості композитора зорієнтовано на виявлення у студентів усвідомленого ставлення до пізнання образного змісту музики, яке виявляється у стильових засадах творчості композитора. Розуміючи музичний стиль як засіб не тільки надання твору певної мистецької форми, а і, насамперед, як спосіб вираження авторського

ставлення до світу, до відтворюваних подій, почуттів і переживань, ми вважали виявлення в інтерпретації уважного ставлення до об'єктивної складової композиторського творіння суттєвою ознакою художньої емпатії. Водночас щирість, непідробність почуття (або навпаки – формальне ставлення, удавана емоційна реакція) якнайповніше виявляються саме у виконанні музики. Отже, за допомогою показника “яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору ” можна було достатньо вірогідно оцінити і суб'єктивні важелі ставлення студента до музики.

I, нарешті, п'ятий критерій - міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів – мав на меті визначення у студентів готовності до встановлення художнього контакту із учнями на основі емпатії у майбутній професійній діяльності. Враховуючи спрямування навчальної діяльності в класі фортепіано у педагогічному університеті, де пріоритети майбутнього спілкування з учнями посідають цілком певне місце, розробку показників було зорієнтовано таким чином, щоб врахувати і потреби майбутньої діяльності, і можливості навчального процесу. Так, один з показників - спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний твір, мав виявити налаштованість студентів на спілкування з дітьми, на усвідомлення майбутніми вчителями ролі емпатії у пізнанні та викладанні мистецтва. Оскільки художнє навчання не може оминати проблеми досягнення взаєморозуміння, спільного співпереживання художніх образів між учителем і учнями, одне із головних завдань педагога – досягти такого рівня професійної підготовки, щоб бути здатним уявити собі можливості дитячого сприймання, відчутти характер відгуку дітей на музику.

Отже, висунутий нами показник - спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний твір - мав свідчити про те, чи майбутні учителі усвідомлюють значення спільного переживання з учнями музики як необхідного чинника досягнення успіху в їхньому художньому

розвитку, чи студенти виявляють інтерес до встановлення художнього контакту з дітьми. Важливого значення у з'ясуванні здатності студентів до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів мав, на нашу думку, і другий показник, а саме - спроможність до моделювання методів і прийомів корекції емпатійного аспекту музичного сприймання учнів. Висунення цього показника мотивувались міркуваннями щодо забезпечення цілісності перевірки готовності студентів до роботи з учнями на емпатійній основі. Якщо перший показник - спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на музичний твір мав свідчити, насамперед, про сформованість установки на продуктивне спілкування учителя з учнями у процесі пізнання мистецтва, то другий мав не меті виявити не тільки налаштованість, а й наявність певних умінь регулювання художньої реакції дітей. Завдання і питання на зразок : “ Визначити, які твори викличуть у дітей інтерес ”, “ Що, на Вашу думку, їм більше сподобається у музиці ?”, “ Які моменти художньої образності можуть привернути найбільшу увагу учнів?” тощо мали доповнюватись такими, як: “ Скласти різні варіанти вступного слова про твір, який діти будуть слухати ”; “ Визначити питання після прослуховування музичного твору, які б допомогли дітям краще осягнути характер музичних образів ”; “ Чи могли б Ви підібрати ілюстрації із образотворчого мистецтва, які б ввели дітей в образну атмосферу музичного твору ” тощо дають змогу експериментатору якомога повніше скласти цілісне уявлення щодо здатності майбутніх учителів вибудувати стратегію спілкування з учнями на ґрунті мистецтва (Див. табл. № 3.1.)

У констатувальному експерименті застосовувались такі методи дослідження: педагогічне спостереження, бесіди зі студентами, інтерв'ювання, анкетування, аналіз результатів виконання завдань (Див. Додатки), результатів академічних та концертних виступів, модульно-рейтингового контролю, аналіз педагогічної документації. Діагностування

сформованості художньої емпатії студентів передбачало також опитування викладачів з фортепіано, керівників педагогічної практики.

Таблиця №3.1

Критерії і показники визначення стану сформованості художньої емпатії

№п/п	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	<i>Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії</i>	-усвідомленість студентами значущості художньої емпатії для професійної діяльності педагога-музиканта; - наявність стабільного бажання до розвитку у себе художньої емпатії, вияв наполегливості у цьому напрямку;
2	<i>Міра мистецько-пізнавальної активності</i>	-систематичне розширення власного художнього досвіду і музикознавчого тезаурусу; -наявність інтересу до усвідомлення характерних особливостей творчості композитора.
3	<i>Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань</i>	-активність у виборі власного навчального виконавського репертуару; -прагнення до оригінального виконавського тлумачення навчального репертуару.
4	<i>Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору</i>	- відповідність інтерпретації музичного твору стильовим засадам творчості композитора; - яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору.
5	<i>Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії ормування музичного сприйняття учнів</i>	- спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний твір; - спроможність до моделювання методів і прийомів корекції емпатійного аспекту музичного сприймання учнів

До уваги брались результати оцінювання як самостійно розученого студентами твору (самостійне створення інтерпретації), так і під керівництвом викладача, що давало змогу точнішого визначення результатів

щодо сформованості художньої емпатії студентів. Оцінювання якості виконання здійснювалось експертним журі, оскільки оцінювання якості (виразності) виконання містить можливості похибок суб'єктивного характеру. Інструкція для членів експертного журі (Див. Додаток А) містила роз'яснення щодо оцінювання виконання студентів. Увага членів експертного журі приверталась насамперед до таких характеристик:

- відповідність створеного студентом виконавського образу стильовим засадам творчості композитора, що мало свідчити про наявність сформованої установки майбутнього вчителя музики до усвідомлення авторської концепції;

- емоційна виразність виконання, що мало свідчити про естетичне ставлення студентів до виконуваної музики.

При аналізі стану сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики серйозного значення надавалось також аналізу їх відповідей на питання, зміст яких мав наявність прагнення до формування у себе та в учнів художньої емпатії, зафіксувати ставлення студентів до розширення власного художнього досвіду, характер звертання до опанування стильовими засадами творчості композитора, вияв емоційного відгуку на музику, здатність самостійно оволодіти музичним текстом та створити його інтерпретацію.

Питання формувались таким чином, щоб аналіз відповідей на них був максимально об'єктивним – зміст питань доповнював одне одне, протилежність змісту питань з того самого приводу передбачала мету - з'ясування істинного ставлення студентів до музики, майбутньої професійної діяльності, проблем виконавства. Наприклад, для з'ясування ставлення студента до пізнання творчості композитора було сформульовано ряд питань, порівняння відповідей могло би дати об'єктивну картину. (Див. Додатки Б; В.1.).

Об'єктивності результатів діагностичного обстеження сприяв аналіз виконання студентами спеціально розроблених завдань.

Зміст запропонованих завдань передбачав з'ясування рівня сформованості у студентів здатності адекватного оцінювання мистецтва інтерпретації музики (Див. Додаток В.1). Прослуховування того самого твору у виконанні різних піаністів мало спонукати майбутніх учителів до виявлення не тільки обізнаності у проблемах інтерпретації музики, а й виявлення власних смакових уподобань, певних художніх схильностей, умінь навести слушні аргументи щодо відстоювання власної думки. Аналіз результатів виконання завдань давав можливість експериментаторам виявити знання студентів щодо стильових засад музичного мистецтва, усвідомленість виражального значення окремих засобів виконавської виразності. Крім того, аналіз виконаних завдань щодо оцінювання мистецтва інтерпретації музики надавав можливість експериментаторам визначити, наскільки у студентів сформовано потребу проникнення до творчої лабораторії композитора, здатність майбутніх учителів вирізнити функції виконавця у інтерпретації музики.

Завдання щодо планування індивідуальної навчальної програми з фортепіано було запропоновано студентам з метою виявлення у майбутніх учителів сформовано здатності не тільки до самостійного вибору творів, а й сформованості оцінного ставлення до музики в цілому. Виконання завдань на самостійний вибір навчального репертуару мало свідчити також про сформованість естетичної оцінки студентів, доповнюючи і перепроверяючи результати виконання першого завдання (Див. Додаток В.10).

Особливого значення надавалось тестовим завданням, які було складено таким чином, щоб виявити як емоційність відгуку студентів на музику, наприклад: “При оцінюванні незнайомого мені твору я покладаюсь більше на інтуїцію, ніж на аналітичне осмислення”, “При оцінюванні незнайомого мені твору я беру найбільше до уваги перше враження”, “При оцінюванні незнайомого мені твору я не довіряю першому враженню, намагаюсь прослухати твір кілька раз”, “При оцінюванні незнайомого мені твору, я намагаюсь аналітично осмислити емоційну реакцію”, “При оцінюванні

незнайомого мені твору, я орієнтуюсь на загальноприйняті оцінки творчості композитора” (Див. Додаток В.2). Однозначність очікуваної відповіді (Так, ні), різний ракурс постановки ідентичних питань давали можливість експериментатору виявити істинність емоційного ставлення студента до музики, перевірити, чи відповідають дійсності висловлені студентами позиції. Подібним чином складались завдання на з’ясування ставлення майбутніх учителів до композиторської творчості, виявлення прагнення студентів до розширення власних відомостей щодо специфіки авторського почерку того чи іншого композитора, усвідомленість потреби до пізнання своєрідності композиторської індивідуальності (Див. Додаток Б).

Оскільки художня емпатія музиканта-виконавця виявляється найповніше в інтерпретації музики, ряд тестових завдань було складено таким чином, щоб виявити здатність майбутніх учителів до самостійного створення інтерпретації та розуміння виконавського мистецтва як результату відтворення і авторських задумів, і власного ставлення до музики. Цим вимогам відповідали завдання, які передбачали конкретні відповіді (так, ні) на питання щодо емоційного ставлення до музичного твору, що виконується; до стильової відповідності інтерпретації; до передбачення емоційної реакції слухачів, до точного виконання текстових позначок (Див. Додаток В.2.).

Оскільки складовою професійної майстерності педагога-музиканта є уміння не тільки виразно виконати музичний твір, а й захопити учнів музикою, встановити з ними художній контакт, великого значення надавалось аналізу виконання студентами завдань на усвідомленість функцій художньо-педагогічного спілкування з учнями. Так, наприклад, аналіз виконання завдань на зіставлення власних і учнівських художніх уподобань, на зразок: “Виберіть із списку шкільної програми твори, які найбільше Вам подобаються” і “Виберіть із списку шкільної програми твори, які, на Вашу думку, найбільше сподобаються дітям (Вкажіть орієнтовно вік учнів)” (Див. Додаток Г.3.) давало можливість об’єктивно оцінити ставлення студентів до

майбутньої музично-педагогічної діяльності та усвідомленість ролі художньої емпатії у цьому процесі.

Завдання на моделювання педагогічних дій ставились респондентам з метою визначити наявність спрямованості у студентів на майбутню педагогічну роботу, а також елементарних уявлень щодо специфіки та можливостей встановлення з учнями контакту на ґрунті спільного сприйняття і діяльності в мистецтві.

Оцінювання результатів здійснювалось експериментатором, спеціально проінструктованими викладачами-експериментаторами, а також компетентним журі (виконавські досягнення студентів).

Результати діагностики оцінювались за 3-бальною шкалою. «3» - найвищий бал виставлявся тим студентам, які виявили найкращі результати у відповіді на питання та виконанні завдань, «2» - тим студентам, що в цілому правильно виконували завдання та давали відповіді на поставлені питання, але при цьому допускали певні похибки, «1» отримували ті респонденти, які допускали серйозні помилки у відповідях на питання та у виконанні завдань.

Хід та результати констатувального експерименту.

Аналіз відповідей студентів на питання, результати виконання завдань, зокрема тестових, аналіз інтерпретації самостійно вивченого фортепіанного твору дали змогу отримати дані щодо стану сформованості художньої емпатії студентів.

Більшість опитаних, за незначним виключенням, не усвідомлюють значення художньої емпатії для виконавського процесу, значна кількість майбутніх вчителів музики взагалі не ознайомлена з цим поняттям. На питання щодо сутності художньої емпатії студенти уникають відповіді, дають розпливчасті пояснення: “ Це щось із психології ”, “ Виконавство передбачає насамперед точне відтворення авторського тексту ”, “ Важливо грати яскраво, щоб захопити слухачів ”. Отже, і стабільне бажання до розвитку у себе художньої емпатії у переважній більшості студентів відсутнє.

Обстеження студентів щодо сформованості у них мистецько-пізнавальної активності дозволило з'ясувати, що загалом студенти усвідомлюють значення мистецької ерудованості для виконавської і педагогічної діяльності. Більшість із них вважає необхідним систематично поповнювати свої музикознавчі знання, високо оцінює наявність широкого виконавського репертуару, вважає за потрібне систематично відвідувати фортепіанні концерти, художні виставки, театральні вистави, читати художню літературу, знайомитись із новими поетичними творами. Проте, на конкретні питання: “Коли Ви останній раз були на фортепіанному концерті” або “Назвіть улюблених сучасних піаністів” багато зі студентів не могли дати відповіді. Це свідчить про те, що усвідомлюючи необхідність систематичного розширення власного художнього досвіду, студенти далеко не завжди реалізують на практиці свої прагнення.

Проблеми аналізу музичних творів також часто вирішуються майбутніми вчителями музики на рівні усвідомлення потреби, декларування, а не оволодіння конкретними вміннями. Так, на питання щодо ролі розбору, аналізу музичного твору майже всі з опитуваних відповідають схвально, вважаючи, що детальне з'ясування виражального значення художніх деталей допомагає глибше проникнути у зміст образів. Водночас у виконанні завдань: “Проаналізуйте один з розучуваних в даний момент творів”, “Дайте словесну характеристику музичним образам”, “Визначіть художню роль темпу, виражальний сенс ритмічної побудови, драматургічного розвитку твору” тощо, студенти дають неточні відповіді, обмежуючись констатацією засобів музичної виразності. Наприклад, виконуючи завдання щодо аналізу розучуваної у даний момент “Прелюдії” А.Ешпая сі-мінор, студентка Б. слушно відмітила стислість, ємність композиційної побудови твору, повільний темп, багатство гармонійної мови, водночас поза її увагою залишилась характеристика образності, загальної виразності прелюдії. На питання щодо творчості композитора А.Ешпая, прохання експериментатора навести хоча би деякі біографічні відомості, надати хоча би найузагальненіші

характеристики загального стилю композитора опитувана не змогла дати відповіді.

Студентам часто важко здійснити словесну характеристику музичних образів, нерідко вони обмежуються надто узагальненими характеристиками, на зразок: “Сумна, весела, лірична, життєрадісна музика”. На питання типу: “Що б ви хотіли відтворити у власному виконанні?”, “Що хотів виразити композитор своєю музикою?”, “Які настрої, переживання прагнув відтворити автор у своєму творі?” студенти часто відповідають: “Я над цим поки що не задумувався”, “Насамперед, треба вивчити текст напам’ять”, “Після того, як добре опаную текст, буду працювати над відтінками”. Подібні відповіді свідчать про те, що студенти не завжди розуміють значення для виконавства з’ясування особливостей композиторського письма, стилю, своєрідності художньо-образного почерку автора.

Важливого значення у визначенні сформованості художньої емпатії студентів у процесі констатувального експерименту надавалось з’ясуванню здатності студентів до оцінювання музичних творів. Зокрема, до завдань експериментаторів входило вивчення активності студентів у виборі власного навчального репертуару. Студентам було запропоновано самостійно скласти власний навчальний репертуар, ввести до нього ті твори, які їм особливо подобаються. Більшість студентів поставилась до виконання цього завдання із задоволенням. Майбутні учителі охоче взялись до вибору творів, які вони мали вивчити протягом семестру. Проте, у цілому ряду студентів експериментаторами було зафіксовано труднощі у виборі репертуару, оскільки художній досвід, фактичні знання музичного матеріалу виявились обмеженими. Студенти здійснювали вибір, користуючись такими джерелами інформації, як виконавський репертуар інших студентів, зацікавлення певними творами виникало часто тільки після прослуховування разом із викладачем рекомендованої ним музики. На жаль, самостійно виконати запропоноване завдання змогли далеко не всі студенти.

Наступний показник –“вияв прагнення до оригінального виконавського тлумачення навчального репертуару” . За допомогою означеного показника здійснювався аналіз здатності студентів не тільки до самостійного опрацювання, а й до створення такої інтерпретації, яка б виражала власне ставлення студента до музики. Завдання щодо створення оригінальної, не наслідувальної інтерпретації розучуваного твору потребувало додаткових детальних роз’яснень. Очевидно було, що зі студентами раніше не практикувався такий різновид діяльності. Експериментатори змушені були вдаватись до таких роз’яснень, як :“Спробуйте вибрати такий темп виконання, який би, на Вашу думку, сприяв найповнішому вираженню настрою п’єси”, “ Як Ви гадаєте, для відтворення образу підійде чіткий ритм, чи виконання “*rubato*”? ”, “ Які фрагменти твору найбільше привернули Вашу увагу? Якими засобами виразності можна передати у виконанні саме Ваше відчуття музики?” тощо. Подібне “наведення” (термін В.Асаф’єва) допомагало студентам усвідомити суть завдання, ряд з них намагався відтворити своє розуміння художньої образності, частина студентів виявила прагнення до створення оригінальної трактовки музичного твору: “ Хочу заграти так, як ніхто до мене не виконував цей твір ”. Дехто з піддослідних сумнівався, чи не вийде створена ним трактовка за межі не тільки загальноприйнятого, а й за межі хорошого смаку.

Крім того, було зафіксовано, що ряд студентів неправильно зрозуміли завдання на створення оригінальної трактовки, вважаючи, що оригінальність передбачає штучну незвичність виконання, дехто навіть вдався до певного трюкацтва, ототожнюючи його із оригінальністю тлумачення музики. Тільки після відповідних роз’яснень ці студенти спробували вибудувати самостійно інтерпретацію розучуваного твору, намагаючись при цьому виявити оригінальність у розумінні змістової канви музики, а не підшукати якісь незвичні засоби виразності – темпо-ритмові відхилення, інтонаційні наголоси, неприродні динамічні відтінки тощо.

Застосування критерію “Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору” дозволило визначити, що у створенні інтерпретації музичного твору переважна більшість піддослідних орієнтується в основному на вказівки викладача, не замислюючись про витoki створення музики, про композиторські задуми, спонтанно реагуючи на характер музики: “Подобається - не подобається”.

Підчас виконання студенти часто опікуються переважно тим, щоб не допустити помилок, випадкових “збоїв”. Журі відмітило як розповсюджені помилки емоційну скутість, або, навпаки - невмотивовану експресію. Наприклад, виконуючи п'єсу М.Лисенка “Баркарола”, студентка П. вдавалась до перебільшених уповільнень, підкресленого інтонаційного акцентування, недоречного у даному випадку. На питання щодо образного характеру музика вона відповіла стисло “ліричний”. Стосовно історії створення п'єси, пісенних витоків натхнення композитора, що поклав в основу цього твору українську народну пісню “Пливе човен”, студентка не виявила зацікавлення.

У процесі констатувального експерименту з'ясувалось, що порівняння різних інтерпретацій того самого музичного твору практикується студентами досить рідко. Запропоновані експериментаторами завдання на порівняння інтерпретацій виконуються із значними похибками, часто студенти не розуміють, для чого потрібне таке порівняння. Тільки після уточнення: “Особливу увагу зверніть на те, чи характерною для піаніста є емоційна виразність виконання, чи відтворюються образно-стильові засади творчості композитора, які засоби виконавської виразності піаніст переважно використовує для створення інтерпретації (інтонування мелодії, темпові нюанси, ритмові барви, педальні ефекти) - студенти певним чином в змозі схарактеризувати переваги чи вади того чи іншого виконання.

З'ясувалось, що майбутні вчителі музики майже завжди вдаються до прослуховування розучуваного твору в запису, або у виконанні викладача, але зазвичай беруть до уваги лише один якийсь зразок інтерпретації і

найчастіше намагаються наслідувати окремі деталі виконання. На питання експериментатора: “В чому відмінність однієї інтерпретації від іншої?” - студенти відповідають неохоче, невпевнено, дуже рідко вказують на такі ознаки, як дотримання стильових особливостей творчості композитора чи намагання виконавця якнайповніше розкрити авторський зміст музики.

Експериментаторами було зафіксовано похибки у стильовому тлумаченні твору при самостійному розучуванні твору. Студенти створювали інтерпретацію довільно, “навмання”, не надаючи значення проникненню у композиторський стиль. На питання типу: “Які твори композитора, над твором якого Ви працюєте в даний момент, можете назвати?”, “Які з відомих Вам творів композитора, над твором якого Ви працюєте в даний момент, Вам особливо подобаються?”, “Які з відомих Вам творів композитора, над твором якого Ви працюєте в даний момент, Ви ще хотіли б увести до свого виконавського репертуару?”, “Чи можете назвати стильові особливості творчості композитора, над виконанням твору якого Ви працюєте в даний час?” студенти відповідають невпевнено, або й зовсім не знаходять відповіді.

Щодо показника “яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору” також було зафіксовано суттєві вади у багатьох студентів. Члени експертного журі відмічали несформованість емоційної реакції на виконувану музику, часто інтерпретація відзначається формальним ставленням студентів до емоційної канви твору, “сухим, бездушним” відтворенням тексту. Питання на зразок: “Чи є у Вас улюблені композитори?” “Що саме Вас приваблює в творчості того чи іншого композитора?”, “Які його твори Ви б хотіли заграти?” або виконання завдань “Виберіть із запропонованого викладачем списку твори, які б Ви хотіли включити до своєї навчально-виконавської програми?” “Прокоментуйте Ваш вибір навчального репертуару” викликають у студентів труднощі, невдоволення, небажання відповідати.

Особливо невтішні результати виявились при перевірці здатності майбутніх учителів музики до проектування художньо-комунікативної

стратегії формування музичного сприйняття учнів. Студентам було запропоновано вибрати із наданого списку творів для слухання музики в школі найцікавіші, на їхню думку, дітям певного віку. Виявилось, що студенти не до кінця розрізняють смакові уподобання учнів різного віку. Так, наприклад, музичні твори, рекомендовані шкільною програмою для роботи в четвертому класі, такі, як “Італійська полька” С.Рахманінова, або “Мазурка ля-мінор ” Ф.Шопена студенти пропонували використати для слухання учнями першого класу і т.п. Спроможність студентів до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний твір також виявлена слабо. На питання: “ Якою, Ви думаєте, буде реакція дітей першого класу на музику М.Сильванського “Гра”, чи Д.Кабалевського “Пустунка” було отримано такі характерні відповіді: “Мені важко вгадати, чи сподобається цей твір учням”, “Я спробую підказати дітям, що музика цього твору – весела”, “По-моєму, дітям все одно, що слухати, аби їм це було корисно”.

Студенти на завжди дають собі звіт, чому фортепіанне навчання майбутнього вчителя має включати і елементи моделювання шкільної практики. Проблеми встановлення художнього контакту з учнями, на думку ряду опитуваних, не варті уваги: “ Важливо дітей навчити розуміти музику, а не перейматися уподобаннями вчителя”. Потреба досягнення взаєморозуміння між учителем і учнями у процесі спілкування на ґрунті спільного сприйняття музики часто викликає у студентів непорозуміння.

Питання моделювання методів і прийомів корекції учнівської реакції на музику викликають у майбутніх учителів значні труднощі. Експериментаторами було відмічено, що в методичному арсеналі студентів відсутні способи, які б допомагали вчителю скоректувати реакцію школярів на музику за допомогою емпатії. Наведемо характерний приклад роботи з констатувального експерименту. Викладач змодельовував небажану ситуацію, що виникла на уроці в другому класі: «Учням другого класу було запропоновано прослухати твір П.Чайковського “Баба Яга” з “Дитячого альбому”. Вчителька досить виразно заграла п’єсу. Проте, під час виконання

діти слухали неуважно, бешкетували, перегукувались, дехто намагався зобразити мімікою і рухами “Бабу Ягу”.

Студентам було поставлено питання: «Як мала діяти вчителька, щоб виправити, скоректувати ситуацію, щоб діти з інтересом прослухали музику?».

Виявилось, що ряд студентів спробували знайти способи і прийоми зацікавити дітей слуханням. Про це свідчили відповіді типу: «Я б запитала у дітей, якою вони собі уявляють “Бабу Ягу”, а потім запропонувала порівняти після повторного слухання, чи такою зобразив композитор Чайковський Бабу Ягу, як її уявляли діти; « Я б розказала дітям, як я в дитинстві боялась Баби Яги. Послухайте ще раз музику і спробуйте відповісти, чи такою вже страшною побачив композитор Бабу Ягу», « Я б запропонував ще раз прослухати музику і відповісти на питання: «Чи правильно композитор назвав п’єсу? Може, краще підійшла б назва “Метелик”, “Пташка”, “ Веселі сніжинки” , або ще якимось, самі придумайте назву».

Проте, більшість студентів бачили лише один спосіб виправити ситуацію – дисциплінарний. Про можливість встановити художній контакт з учнями підчас сприйняття музичного твору вони і не згадували. На питання щодо прийомів корекції запропонованої ситуації було отримано такі характерні відповіді: «Треба було б спочатку, перед виконанням, пояснити дітям, як треба слухати музику – зосереджено, уважно»; « Я б перервала виконання, домоглась потрібної дисципліни, а вже потім знову почала виконувати музику», « Важливо вже з початкової школи привчати дітей до порядку, не дозволяти їм порушувати дисципліну, пояснити, що музика – високе мистецтво, а тому, щоб її розуміти, треба навчитись слухати уважно - з початку і до кінця».

В результаті констатувального експерименту було змодельовано рівні сформованості художньої емпатії у майбутніх учителів музики: високий, середній і низький.

Високий рівень сформованості художньої емпатії студентів характеризується усвідомленою потребою студентів до формування у себе здатності до заглиблення у витoki творчого натхнення композитора. Студенти розуміють, що ефективність музично-педагогічної діяльності суттєво залежить також від здатності вчителя до співпереживання з учнями у процесі спільного занурення у образний контекст музичного твору. Музично-виконавські досягнення, вважають студенти, віднесені до високого рівня, значною мірою залежать від здатності піаніста якнайглибше проникнути у авторські задуми щодо художніх образів твору, повно відтворити наміри композитора у виконавському тлумаченні музики. Важливого значення студенти надають формуванню художньої емпатії як особистісної якості у власному професійному становленні, виявляють наполегливість у розширенні музичного досвіду і кругозору, намагаються якомога ширше пізнати багатогранний світ музичного мистецтва, специфіку вираження художньої образності у музиці для дітей. Майбутні вчителі намагаються часто відвідувати концерти, виявляють інтерес до широкого ознайомлення з фортепіанним виконавським мистецтвом.

Студенти цього рівня виявляють системні знання щодо творчості композитора, цікавляться деталями біографії композиторів, твори яких вивчають, виявляють широку обізнаність у фортепіанному репертуарі, з інтересом ставляться до стильового аналізу творчості композиторів. Наприклад, при опитуванні студентки Р. після виконання нею Прелюдії Б.Лятошинського з циклу виявилось, що студентка Р. цікавилась особливостями стильового письма композитора, відзначаючи не тільки його тяжіння до переосмислення національного фольклору, а й до симфонічного мислення. Студентка слушно підкреслила, що першу прелюдію з “Шевченківської сюїти”, ор. 38 композитор створив під час війни, в евакуації, далеко за межами рідної країни, за якої композитор дуже тужив.

Студенти цього рівня виявляють здатність до глибокого розуміння художньої волі композитора, занурення у образний контекст музичного

твору на основі системності знань щодо творчості композитора, глибокого пізнання емоційно-творчої основи композиційних засад його самовираження. Відрізняються вираженістю, яскравістю емпатійного ставлення до музики, прагнення осягнути витoki духовно-творчої лабораторії композитора.

Експерти відзначали сформованість оцінних установок студентів, віднесених до високого рівня сформованості художньої емпатії. Ці студенти свідомі щодо вибору власного виконавського репертуару, виявляють інтерес до самостійного його планування. При цьому, у виконавському тлумаченні фортепіанного навчального матеріалу виявляють самостійність, бажання самому знайти способи інтерпретаційного вираження авторської волі. Оцінюючи якість виконання студентами самостійно розученого твору, експертне журі відмічало їх здатність до яскравого емоційного піднесення музики, прагнення виразити своє захоплення художніми образами твору, передати своє ставлення до розвитку музично-текстової тканини у виконанні.

Застосування критерію “міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів” дозволило виявити такі діагностичні результати. Студенти означеного рівня свідомі того, що встановлення саме художнього контакту з учнями – необхідна складова професійної майстерності педагога-музиканта. На питання: “Чи потрібне учителю уміння встановлювати художній контакт з учнями ?” студенти відповідали: “ Важливо, щоб і учитель, і учні однаково розуміли характер музики”, “Художній контакт – це здатність учителя почути музику так, як її чують учні. Я вважаю, що учитель має передбачити можливість різної реакції дітей на той самий твір. Наприклад, слухання «Поетичної картинки» Е.Гріга мі-мінор у одних учнів може викликати почуття ліричної задумливості, у інших – легкого смутку, треті можуть навіть пов’язати враження із казковими образами. Треба, щоб учитель не відштовхнув дітей зверхністю пояснень, а зумів знайти і розділити хоча б ту частинку істинності, що звучить у різних відповідях дітей ”. Студенти цього рівня, як правило, з цікавістю виконують завдання на вибір із

запропонованого списку творів шкільної програми тих, які найбільше сподобаються дітям, при цьому досить точно вказують вік дітей, яким можна адресувати той чи інший твір. Водночас студенти означеного рівня не завжди в змозі виконати завдання на розробку стратегії піднесення музичного твору в учнівській аудиторії. Вважаємо це наслідком недостатньої уваги з боку викладачів до формування художньо-педагогічної емпатії у майбутніх учителів музики.

До *середнього рівня* було віднесено студентів, які не виявляють стабільного інтересу до формування у себе художньої емпатії. Характерні відповіді: “ Можливо, не варто витратити на це час, краще оволодіти виконавською технікою, бо інакше нічого не зможеш відтворити”. Проблеми співпереживання музичним образам їх взагалі не особливо хвилюють: “Треба ще в цьому розібратись, наскільки важливо співпереживати композиторським задумам у власному виконанні, можливо, увагу слід зосереджувати найбільше на тому, щоб зіграти виразно, емоційно”.

Студенти, віднесені до середнього рівня сформованості художньої емпатії, мають поверхові уявлення щодо стильових засад творчості композитора, концерти фортепіанної музики відвідують нерегулярно. Водночас зауважимо, що ці студенти охоче знайомляться із новим репертуаром. Перед тим, як відібрати твори до власної навчальної програми, виявляють бажання прослухати їх у запису, або у виконанні викладача. Студентів середнього рівня цікавить, насамперед, точність відтворення в інтерпретації авторських вказівок, а до цілісного охоплення індивідуальності образного мислення автора не виявляють інтересу. Прагнення до оригінальності тлумачення музики, бажання заграти по-своєму, відтворити у виконанні власне ставлення до твору, до авторської позиції, виразити результати саме свого розуміння авторського стилю майже відсутнє. На питання: «Які моменти художніх образів, які настрої Вам хотілось би передати у своєму виконанні?», «Які емоційні нюанси Вам хотілось би

загострено подати у власній інтерпретації?» студенти відповідають неохоче, виявляють байдужість, або навіть і нерозуміння.

При слуханні різних інтерпретацій того самого твору свідомо вибирають ту, що відповідає їхнім уявленням про належне, досконале, а у роботі над інтерпретацією намагаються перш за все наслідувати виконання: “Навіщо оригінальничати, якщо вже хтось проторував виразний шлях в інтерпретації цього твору”.

Спроможність до передбачення емпатійної реакції учнів на певний твір у цих студентів проявляється не завжди. Нерідко студенти цього рівня мало обізнані у дитячому репертуарі для слухання музики. Змоделювати методи і прийоми корекції музичного сприймання учнів студенти не в змозі.

Низький рівень. У студентів цього рівня відсутнє бажання до формування у себе художньої емпатії, вони виявляють майже повну байдужість до усвідомлення способів композиторського мислення.

Прагнення до розширення власної музичної ерудиції відсутнє, мають надто обмежений запас музичних вражень. Студенти майже зовсім не відвідують концерти, дуже мало ерудовані в питаннях фортепіанного виконавства, не цікавляться музичним доробком композитора, над твором якого працюють в даний момент, мають надто обмежені знання щодо стильових засад музики, жанрової специфіки творчості композиторів, інших музикознавчих понять. При роботі над нотним текстом їх не цікавлять авторські ремарки.

Студенти цього рівня індиферентні до вибору виконавського навчального матеріалу (“Мені все одно, що грати”), повністю залежні від викладача у виборі виконавських засобів виразності при інтерпретаційному опрацюванні фортепіанного твору. Вони не спроможні самостійно створити інтерпретацію розучуваного твору через невизначеність емоційного ставлення до його образів, не виявляють ніякого інтересу до пізнання витоків авторських переживань та до відтворення власного розуміння образного змісту музики у виконанні, їм не властиве прагнення до стильової

достовірності виконання. В результаті – їх виконання відзначається довільністю трактовки, неузгодженістю із композиторськими задумами, емоційною невиразністю.

Педагогічний аспект художньої емпатії студентів означеного рівня не сформовано. В процесі підготовки до проведення уроку під час педагогічної практики не надають значення встановленню художнього контакту з дітьми, їх не цікавить оволодіння різними способами подачі музично-навчального матеріалу. До спілкування з учнями на ґрунті мистецтва ставляться формально.

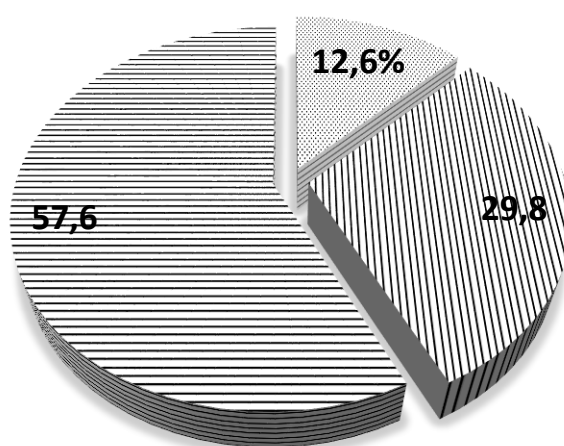
Результати сформованості художньої емпатії у студентів на цьому етапі наведено у таблиці 3.2 і на рисунку 3.2.

Таблиця №3.2

Рівні сформованості художньої емпатії студентів за означеними критеріями на констатувальному етапі експерименту

рівні	високий		середній		низький	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Критерії						
міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	27	21,8	40	32,3	57	45,9
міра мистецько-пізнавальної активності	9	7,3	38	30,6	77	62,1
міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	14	11,3	35	28,2	75	60,5
міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	18	14,5	44	35,5	62	50,0

міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	10	8,1	28	22,6	86	69,3
середнє значення		12,6		29,8		57,6



■ високий ▨ середній = низький

Рис. 3.2 Діаграма узагальнених результатів рівнів сформованості емпатії у студентів мистецьких факультетів за всіма критеріями у (%) (констатувальний екперимент)

Інтерпретація результатів діагностичного обстеження.

В результаті проведення констатувального експерименту встановлено, що стан сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики загалом не відповідає потребам їхньої майбутньої професійної діяльності. До найпоширеніших вад віднесено такі, як:

- несформованість художньо-смакових уподобань в галузі музичного мистецтва, що призводить до формально-нейтрального ставлення студентів у роботі над інтерпретацією музики. Навчальні зусилля майбутніх учителів музики спрямовуються здебільшого на виконання вказівок викладача, на

успішну здачу заліків, екзаменів, на отримання високих оцінок у процесі модульного рейтингу;

- відсутність у студентів інтересу до набуття знань щодо творчості композитора, до розширення загального художнього досвіду та збагачення власного виконавського репертуару;

- неконкретність, приблизність, “розмитість” уявлень щодо особливостей музично-педагогічної діяльності.

Причини такого стану вбачаємо у недостатній спрямованості змісту та методів фортепіанного навчання студентів на формування у них художньої емпатії. Викладачі мало приділяють уваги цим питанням через недооцінку ролі художньої емпатії у музично-виконавській та у музично-педагогічній діяльності. Ще й досі поширеним у системі підготовки майбутніх учителів музики лишається авторитарний стиль викладання, студенти мало залучаються до обговорення змісту музичних образів, до висловлення і відтворення у виконанні власного розуміння музики, до проблем виконавського мистецтва. Як наслідок - беззаперечне слідування вказівкам викладача превалює над самостійними роздумами і знахідками студентів у галузі музичного виконання.

Серйозною проблемою підготовки учителів музики у педагогічних навчальних закладах є недостатня спрямованість фортепіанного навчання на потреби майбутньої педагогічної діяльності. Вважається, що методична підготовка повинна мати місце у викладанні дисциплін педагогічного циклу, на заняттях з педагогічної практики. В класах фортепіано неправомірно мало уваги приділяється освоєнню матеріалів шкільної програми, поясненням щодо особливостей художньо-педагогічної інтерпретації музики. В результаті – студенти виявляються часто безпорадними у налагодженні художніх контактів з учнями, неспроможні до емпатійної взаємодії зі школярами на ґрунті мистецтва.

Отримані дані констатувального експерименту дозволяють зробити висновки щодо недостатнього врахування в існуючій практиці фортепіанного

навчання завдань формування художньої емпатії студентів. Запропоновану і описану у другому розділі дисертації методичну модель спрямовано на потреби формування художньої емпатії майбутніх учителів музики, проте ефективність її застосування у практичній роботі потребує експериментальної перевірки, організацію, хід і результати якої представлено у наступному (3.2) підрозділі дисертації.

3.2. Експериментальна перевірка запропонованої методичної моделі формування художньої емпатії студентів у процесі фортепіанного навчання (Формувальний експеримент)

Завдання формувального експерименту полягали:

- у перевірці ефективності змодельованих принципів, педагогічних умов, методів і прийомів формування художньої емпатії майбутніх учителів музики;
- у визначенні послідовності формування художньої емпатії майбутніх учителів музики, виокремленні доцільних етапів цього процесу;

Організація формувального експерименту.

Для проведення формувального експерименту було створено групи – експериментальну і контрольну. В експериментальній заняття проводились експериментатором за новою, запропонованою автором дослідження методикою, в контрольній – студенти навчались за традиційною методикою.

Групи - експериментальна і контрольна - було вирівняно за показниками сформованості художньої емпатії . В кожній групі було по 48 студентів. Заняття проводились у НПУ імені Михайла Драгоманова на факультеті мистецтв протягом чотирьох семестрів з 2017 по 2019 навчальні роки. Експеримент проходив у звичних умовах фортепіанного навчання за змодельованою методикою.

З метою додатковою перевірки ефективності запропонованої методики було створено експериментальні групи у Сумському державному

університеті, Дрогобицькому педагогічному університеті імені І.Франка, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, де заняття проводили викладачі фортепіано за спеціально розробленими інструкціями. Всього в експерименті взяли участь 96 студентів, 10 викладачів.

Таблиця №3.3

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів мистецьких факультетів на початок експерименту в експериментальній групі (ЕГ)

Рівні	високий		середній		низький	
	п		п		п	
Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	4	8,3%	15	31,3%	29	60,4%
Міра мистецько-пізнавальної активності	4	8,3%	6	12,5%	38	79,2%
Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	6	13,0%	12	26,1%	28	60,9%
Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	5	10,4%	2	4,2%	41	85,4%
Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	4	8,3%	6	12,5%	38	79,2%
Середнє значення	9,7%		17,3%		73,0%	

Таблиця №3.4

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів мистецьких факультетів на початок експерименту в контрольній групі (КГ)

критерії	високий		середній		низький	
	п	%	п	%	п	%
Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	5	10,4%	7	14,6%	36	75,0%
Міра мистецько-пізнавальної активності	4	8,3%	8	16,7%	36	75,0%

Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	4	8,3%	13	27,1%	31	64,6%
Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	5	10,4%	13	27,1%	30	62,5%
Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	4	8,3%	5	10,4%	39	81,3%
Середнє значення		9,2%		19,2%		71,7%

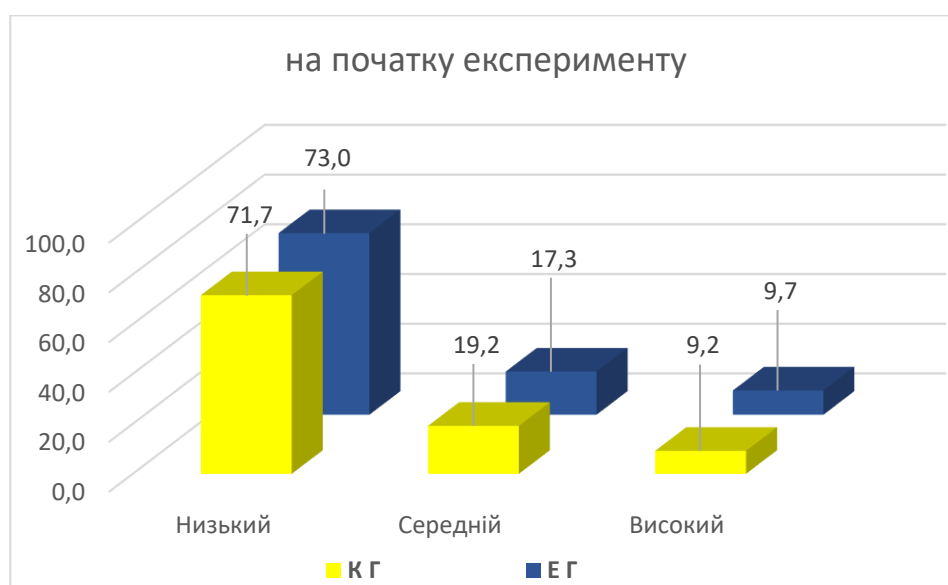


Рис.3.3. Рівні сформованості художньої емпатії на початку формувального експерименту в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах.

Хід формувального експерименту.

З метою визначення оптимальної послідовності перебігу процесу формування художньої емпатії студентів було змодельовані такі етапи:

- Перший (заохочувально-кумулятивний);
- Другий (інтерпретаційно-співтворчий);
- Третій (проективно-діалоговий)

Етапи відрізнялись переважним застосуванням тих чи інших методів навчання.

Мета першого етапу (заохочувально-кумулятивного) формування художньої емпатії полягала у ознайомленні майбутніх учителів музики із значущістю художньої емпатії для мистецької діяльності, активізації їх прагнення до формування у себе емпатійного ставлення до музики, у розширенні меж художнього осягнення музики, накопиченні музичних вражень, збагаченні запасу художньо-образних переживань фортепіанної творчості.

На першому етапі з-поміж інших, визначених у методичній моделі, особливо активно застосовувались такі, як:

- блок методів і прийомів спонукання студентів до самоаналізу музичних вражень;
- блок методів і прийомів актуалізації художньо-емоційної пам'яті студентів, спонукання студентів до самоаналізу музичних вражень,
- блок біографічних методів і прийомів дослідження творчості композиторів.

З метою подолання нейтрального ставлення до проблем художньої емпатії майбутнім учителям було запропоновано проаналізувати власне виконання з позицій відтворення в ньому авторської концепції твору. Щоб активізувати процес самоаналізу, експериментатор також спонукав студентів до фіксації музичних вражень шляхом словесного тлумачення художнього змісту твору. (Див. Додаток В.7; В.8)

Особлива увага фіксувалась на якості виконавської інтерпретації цього твору після прослухування у виконанні Іншого. Заглиблення у власні почуття шляхом зіставлення власного тлумачення музики із почутим у виконанні Іншого передбачали спонукання студента до самозаглиблення, до досягнення адекватної емоційної реакції на музику. Переважна більшість студентів порівняно легко виконували запропоновані завдання, активно включалась у аналіз виконання іншими піаністами і на цій основі майбутні

учителі аналізували достоїнства і вади власного виконання. Саме з позицій самоаналізу студенти підходили до усвідомлення ролі художньої емпатії у виконавському мистецтві.

У ході першого етапу формувального етапу експерименту практикувалось залучення студентів до аналітичного заглиблення у результати власного трактування музичного твору шляхом понятійного осмислення почутого. Студентам пропонувалось проаналізувати тематичний матеріал твору, характер зіставлення тем, виявити особливості їх музичного розвитку.

У процесі оцінювання ролі художнього співпереживання активізувалось ставлення майбутніх учителів до формування у себе художньої емпатії, підвищувалась мотивація до цього аспекту ціннісного осягнення змісту музичних образів.

Методи і прийоми залучення до самоаналізу доповнювались на першому етапі формувального експерименту широким застосуванням методів і прийомів актуалізації художньо-емоційної пам'яті студентів. Зусилля експериментатора були спрямовані на те, щоб якомога інтенсивніше активізувати саме емоційний відгук студентів на музику, понятійні складові самоаналізу мали доповнюватись підсиленням емоційної реакції на музику. Експериментатор пропонував студентам не тільки пригадати відомі їм твори, споріднені за емоційно-образним змістом, за настроєм з нині розучуваним, а й відновити у пам'яті виконання раніше вивчених творів. На питання: “ Чи практикувалось у Вашому навчанні повторення раніше опрацьованого репертуару? Чи є у Вашому розпорядженні твори, які ви підтримуєте у хорошій “виконавській формі”? студенти здебільшого відповідали заперечно, підтверджуючи тим самим необхідність підвищеної уваги до спонукання їх мати у власному виконавському портфоліо певну низку музичних творів. На конкретних прикладах студенти переконувались, що збирання виконавського портфоліо не просто розширює виконавські можливості, а й інтенсифікує емоційні складові особистої художньої пам'яті.

Було відмічено, що застосування методу актуалізації художньо-емоційної пам'яті студентів активно сприяє як розширенню художнього досвіду, так і, головне, - активізує емоційно-емпатійний відгук майбутніх учителів на музику.

У процесі проведення першого етапу формувального експерименту серйозну увагу було приділено перевірці ефективності раніше змодельованих "біографічних методів і прийомів дослідження творчості композиторів". Методи емоційного впливу на формування художньої емпатії студентів, їхньої схильності до саморозвитку у процесі фортепіанного навчання мали знайти підтримку у застосуванні раціональних способів дій викладача. З'ясувалось, що більшість студентів досить повно обізнана з такими способами розширення власної мистецької ерудиції. Студенти розповідали про те, що ознайомлення з біографічними відомостями композиторів, вивчення творчості композиторів на тлі епохи, співвіднесення творчості композитора із художньо-історичними традиціями нації їм відомі, ці методи і прийоми практикуються в їхньому навчанні, зокрема, в курсах історії музики. При цьому студенти зауважували, що в фортепіанному класі їм менше доводилось стикатись з подібними методами і прийомами роботи над твором.

Водночас прийом "характеристика життєвого середовища, розкриття своєрідності особистості композитора, цікавих фактів з біографії, навіть характерних рис його зовнішності" у роботі над фортепіанним твором майбутнім учителям значно менше відоме, проте, викликає у них зацікавлення, крім того, справляє вплив на виразність інтерпретації, на виявлення емпатійного ставлення до виконуваної музики. (Див. приклад Додаток Д.2.)

Принципи формування художньої емпатії студентів у процесі фортепіанного навчання, змодельовані і описані у другому розділі дисертації мали місце на всіх етапах роботи з майбутніми учителями. Водночас

переважного значення на першому етапі надавалось таким принципам, як принцип аксіологічності, принцип суб'єктності і принцип емоційності.

Оскільки мета першого етапу – заохочення студентів до формування у себе художньої емпатії, основу якої складає оцінювальне ставлення, важливо було наповнити навчальний процес оцінним змістом, широко впроваджувати оцінювальні підходи до опрацювання фортепіанної музики. Через те дотриманню у навчанні принципу аксіологічності на першому етапі надавалось особливого значення. Експериментатори були свідомі того, що робота зі студентами над розучуванням музичних творів має включати активізацію оцінювальної позиції. Щоб заохотити студента до емпатійного сприйняття музики, необхідно активізувати ціннісне сприйняття музики, ширше залучати майбутніх учителів музики до оцінювально-творчої роботи над текстом.

На першому етапі активізувалась також дія принципу емоційності як чинника підсилення яскравості переживання студентами музики, значущість не тільки раціонального, а й емоційного усвідомлення ролі емпатії у досягненні музичного мистецтва у опануванні виконавських умінь. Активізація емоційного ставлення до музики активізувалась шляхом опосередкованих дій викладачів-експериментаторів. Створення ситуацій емоційного сприйняття музичного тексту шляхом залучення студентів до асоціювання з подіями власного життя, акцентування емоціогенних моментів розучуваних творів, вираження викладачем своєї захопленості музикою – ці і подібні прийоми активізували яскравість враження студентів від музики, сприяли підвищенню емоційності реакції. (Див. приклад роботи в Додатку Д.1.)

Педагогічні умови, обґрунтовані у теоретичній частині дослідження також підлягали експериментальній перевірці. Ми виходили з того, що всі означені умови повинні мати місце на всіх етапах роботи. В той же час особливого значення надавалось певним педагогічним умовам на кожному етапі. Це було пов'язано із характером роботи, особливостями формування

художньої емпатії студентів у певній послідовності. Отже, на першому етапі особливого значення надавалось таким умовам, як активізація творчої уяви студентів та розширення їхнього досвіду пізнання мистецтва.

З метою активізації творчої уяви практикувалось виконання студентами ряду завдань. Завдання було складено таким чином, щоб вони охоплювали різні види творчої діяльності, поступово ускладнюючись – спочатку студенти залучались до складання словесної характеристики образного змісту музики, потім до виконання імпровізаційних завдань, наприкінці студентам пропонувалось виконання завдань на створення музики.

В результаті було отримано такі результати. Переважна більшість студентів експериментальної групи порівняно легко справились із завданням на вибір із наведених експериментатором словесних характеристик твору тієї, що на думку студента, найвлучніше характеризує його образний зміст. Так, після демонстрації твору М.Мусоргського “Богатирські ворота” викладач-експериментатор, не повідомляючи назви і автора твору, запропонував студентам такі словесні характеристики образного змісту (Див. Додаток В.8).

Студенти майже всі зуміли правильно зорієнтуватись у наведених характеристиках, віддавши перевагу першій.

Завдання, виконання якого передбачало самостійний добір словесних характеристик твору також студенти виконували з цікавістю, легко, вільно підбираючи означення характеру музики. Експериментаторами було зафіксоване порівняно швидке опанування означеного прийому. На пропозицію експериментаторів створити словесну інтерпретацію прослуханого твору, користуючись аналогіями життєвими ситуаціями студенти відгукнулись на зразу. Очевидячки, на виконання завдання вплинула певним чином відсутність широкого життєвого досвіду. Проте, коли означене завдання модифікувалось у контексті спогадів із дитинства, юнацьких років – студенти охоче і досить вдало пригадували життєві ситуації, пов’язані із характером музики. Наприклад, на прохання

експериментатора провести життєві аналогії із власного досвіду після прослуховування фортепіанної п'єси М.Лисенка «Елегія» відгукнулось всього кілька студентів. Натомість таке ж завдання при опрацюванні п'єс з дитячого альбому Г.Свиридова “Чаклун”, “ Впертий хлопчисько” тощо студенти легко, охоче пригадували цікаві епізоди із власного життя.

Ефективними виявились завдання із серії “Множинність інтерпретаційного тлумачення музики”, що передбачали порівняння різних інтерпретацій того самого твору, створення власного варіанту інтерпретації музики без допомоги викладача. Було відмічено, що виконання завдань активізує самостійність художньо-образного мислення студентів, студенти намагаються заглибитись у музичний текст з метою більш точного відтворення авторських задумів. Загалом створення інтерпретацій музики самостійно сприяє розвитку інтересу до поглибленого сприйняття творчості композитора. Дещо складніше майбутні вчителі опановують прийом створення інтерпретації музики в орієнтації на певну слухачську аудиторію. Ускладнення виникають тоді, коли студентам необхідно уявити собі ту чи іншу аудиторію слухачів. Тільки після конкретизації експериментаторами умов виконавської ситуації, зокрема, щодо віку дітей, що слухатимуть музику, уточнення місця слухання, часу (на уроці, у позакласній роботі, в концертному залі тощо) студенти певним чином намагаються адаптувати характер інтерпретації до можливостей, інтересів, потреб аудиторії. Так, наприклад, після навідних питань: “Що потрібно підкреслити у виконанні “Вальсу” сі-мінор Ф.Шуберта?” було отримано відповіді: “Перехід мінору в мажор”, “ Ліричність образу”, “Підкреслити у виконанні зіставлення різних ладів”, “Хотілось би відтворити у виконанні задушевність проникненість, музики”.

На першому етапі використовувались також спеціально розроблені завдання на створення музики (Див. Додаток В.6). Ми виходили з того, що спонукання студентів до творчості сприятиме формуванню мотивації до емпатійного сприймання музики, створеної Іншим, прагнення до творого

самовираження відкриє майбутнім учителям музики шлях до більш глибокого усвідомлення творчих устремлінь автора твору. Було зафіксовано активізацію інтересу студентів експериментальної групи до виконання завдань на створення музики. Далеко не у всіх респондентів було відмічено справжні художні досягнення, проте сам процес створення музики спонукав майбутніх учителів до творчості, пробуджував бажання творити, давав змогу наблизитись до усвідомлення і переживання на емоційному рівні закономірностей творчості, специфіки творчого процесу.

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів мистецьких факультетів на кінець першого етапу формувального експерименту в ЕГ і КГ показано в таблицях 3.5 і 3.6 та на рис.3. 4.

Таблиця 3.5

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів мистецьких факультетів на кінець першого етапу формувального експерименту в ЕГ

рівні	високий		середній		низький	
	п	%	п	%	п	%
критерії						
Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	4	8,3	11	22,9	33	68,8
Міра мистецько-пізнавальної активності	4	8,3	8	16,7	36	75,0

Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	18	37,5	5	10,4	25	52,1
Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	5	10,4	12	25,0	31	64,6
Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	3	6,3	39	72,9	39	72,9
Середнє значення		14,2		19,2		65,8

Таблиця №3.6

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів мистецьких факультетів на кінець першого етапу формувального експерименту в КГ

Рівні критерії	високий		середній		низький	
	n	%	n	%	n	%
Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	5	10,4	14	29,2	29	60,4
Міра мистецько-пізнавальної активності	5	10,4	13	27,1	30	62,5
Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	3	6,3	14	29,2	31	64,8
Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	5	10,4	14	29,2	29	60,4
Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	4	8,3	5	10,4	39	81,3
Середнє значення		9,2		25,0		65,8

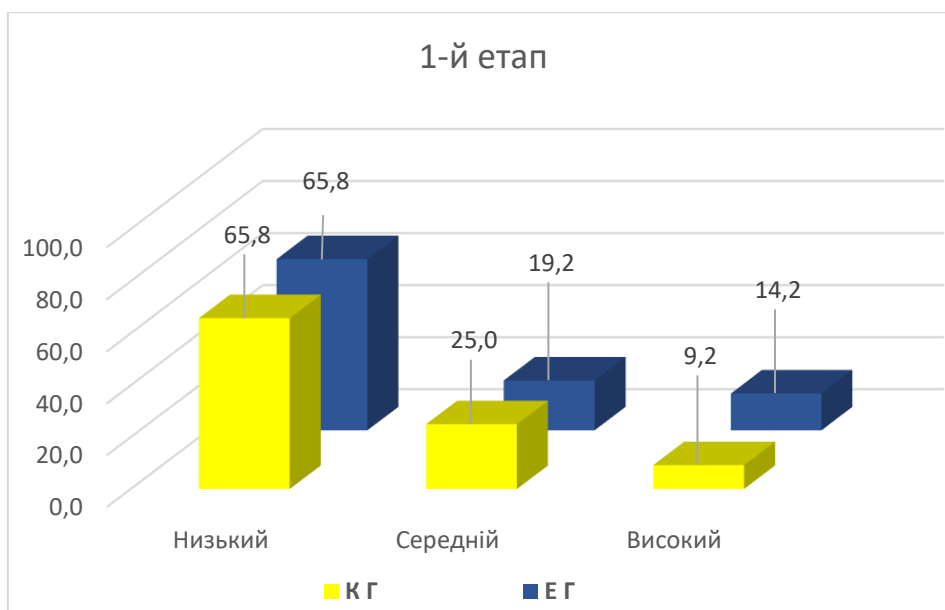


Рис.3.4 Рівні сформованості художньої емпатії студентів на кінець першого етапу формувального експерименту в експериментальній(ЕГ) та контрольній (КГ) групах

Другий етап (інтерпретаційно-співтворчий) було спрямовано на формування у студентів здатності виявити емпатійне ставлення до музики певного композитора у самостійно створеній інтерпретації його творів. Переважного значення надавалось дотриманню педагогічної умови, яка передбачає систематичне залучення студентів до оцінноцентрованого діалогу. Застосування означеної умови не нівелювало використання і опори на інші, попередньо визначені у методичній моделі. Систематичне залучення студентів у процесі фортепіанного навчання до оцінноцентрованого діалогу, на нашу думку, мало сприяти збудженню, актуалізації індивідуального оцінно-художнього переживання майбутніми учителями музичних образів.

Поштовхом до емпатійного переживання розучуваних творів мало слугувати виконання спеціально розроблених завдань, об'єднаних назвою “Діалог із композитором” (Див. Додаток В.9).

Словесна інтерпретація розучуваного фортепіанного твору після наведення поетичних аналогій набувала більшої образності, виразності, сприяла глибшому усвідомленню майбутніми вчителями образного змісту.

Важливого значення надавалось блоку методів і прийомів варіантного виконавського опрацювання музичних творів. Практика застосування означеного блоку підкреслила необхідність ознайомлення студентів із можливістю по-різному трактувати авторський текст. Учасникам експерименту надавалась можливість прослухати різні виконавські трактовки того самого твору і переконатись, що суб'єктивність тлумачення авторських образів у певних межах, таких, що оберігають від спотворення авторського замислу, не тільки допустима, а й бажана. Образно про це сказав сучасний китайський піаніст Ланг Ланг: “Хотілось би з'єднати музику автора зі своїм серцем”.

Студенти у процесі слухання і порівняння різних варіантів інтерпретацій того самого музичного твору не тільки на раціональному, а й на почуттєвому рівні усвідомлювали значення художньої волі виконавця у створенні художньо вираженої інтерпретації музики (Див. Додаток В.1).

На другому етапі застосовувались також завдання імпровізаційно-творчого характеру (Див.Додаток В.9). Проте, на відміну від завдань, використовуваних на першому етапі, завдання другого етапу стосувались цілком певного, конкретного твору, найчастіше в такому випадку під час проведення експерименту звертались до твору, розучуваного студентом у даний момент. Подібна конкретизація ускладнювала завдання, вимагаючи від студента фокусування переживань саме в контексті визначеного твору.

Так, при виконанні завдання: “Зімпровізуйте музику в стилі, характерному для композитора, твір якого Ви розучуєте в даний момент” студентам необхідно було заглибитись у відчуття музики, спробувати вловити найтонші нюанси стилю композитора. Виконання цього завдання стало нелегким випробуванням для більшості студентів, що брали участь в експерименті. Проте, ефективність застосування завдання від цього не зменшилась, тому що спроба студентів (хай і не завжди досконала, вдала) відтворити стильові особливості композитора у власних імпровізаціях

ставала стимулом глибокого, чуттєво сповненого проникнення до творчої лабораторії автора.

Імпровізаційні завдання другого етапу, такі як “Зімпровізуйте твір у іншому музичному жанрі, ніж той, що його обрав композитор”, “Допишіть закінчення твору” (пропонується прочитати з аркуша нескладну фортепіанну п’єсу, в якій останні такти, що завершують твір, експериментатором випущено) є також ускладненими порівняно з першими, потребують від студентів ще уважнішого ставлення до образного почерку композитора, ще більшого розуміння мотивів вибору автором тієї чи іншої форми. В ході експерименту викладачі відмічали зростання інтересу студентів до емпатії не тільки як до психологічного поняття, а й насамперед, активізація бажання до всебічного усвідомлення витоків творчих устремлінь автора. Плідних результатів у формуванні художньої емпатії студентів також було досягнуто шляхом залучення студентів до виконання завдання “Виберіть музичну тему із творчості того композитора, над твором якого ви працюєте в даний момент. Зімпровізуйте варіації на обрану тему”.

Найвищий ступінь емоційно виповненого ставлення студентів до творчості композитора було досягнуто на основі залучення їх до виконання завдань на створення музики. В основі розроблення означених завдань стояла мета – спонукати майбутніх учителів через творчий діалог з композитором глибше осягнути його творчість. Так, при виконанні завдання “Спробуйте видозмінити жанр твору, над яким ви працюєте в даний момент. Чому композитор обрав саме цей жанр? Зверніть увагу на те, як вплинув обраний композитором жанр твору на вираження певного образного змісту” студенти неодноразово звертались до аналітичного осмислення обраної композитором форми твору, намагались усвідомити виразні можливості того чи іншого варіанту жанрової побудови музики, активізували зусилля щодо розуміння впливу жанру на досягнення образної змістовності музики.

Наступні завдання – “Допишіть варіації. При розучуванні варіаційної форми спробуйте самостійно створити варіації на ту саму тему, яку обрав

композитор для свого твору”, “Спробуйте створити музику на ту саму тему (під такою самою назвою), що її написав композитор” переслідували ту ж педагогічну мету – спонукати студентів до якнайглибшого проникнення до творчої лабораторії композитора. Урізноманітнення тієї самої мети застосовувалось для того, щоб не тільки викликати інтерес студентів до подібних форм роботи, а й створити умови для вироблення певних умінь і навичок.”

Поряд із іншими особливого значення на другому етапі надавалось застосуванню блоків методів і прийомів активізації художньо-асоціативного мислення студентів та порівняння художніх явищ. Виявлення щирого, неупередженого ставлення до музики композитора можливе тільки шляхом активізації самостійності студента. Не запозичення чужих думок, не наслідування чужих інтерпретацій, а формування власного творчого ставлення до музики – запорука емпатійного ставлення до авторської творчості.

У процесі експерименту було встановлено, що встановлення асоціацій між музичними творами та художніми явищами образотворчого мистецтва, поезії сприяє активізації особистісного ставлення студентів до образного змісту, створеного автором. Робота експериментаторів у цьому напрямку коректувалась таким чином, щоб враховуючи індивідуальні схильності студента, спрямовувати добирання ним художніх асоціацій у відповідності до авторського тексту. На відміну від попереднього етапу експериментатор мав орієнтуватись насамперед на смакові переваги студента в галузі мистецтва, спрямовуючи його асоціативне мислення. Характерні питання-підказки на зразок: “Які із запропонованих поетичних рядків асоціюються із музикою і водночас близькі Вашому розумінню образу? ” допомагали студентам зорієнтуватись у художньому матеріалі, активізувати не тільки раціональні, а й емоційні важелі емпатійного осягнення створених композитором образів (Див.Додаток [Э.1](#); [Э.2](#))

Експериментальна перевірка блоку методів і прийомів залучення майбутніх учителів до порівняння художніх явищ дала змогу переконатись у його ефективності. Експериментатори відмічали, що застосування порівняння сприяє активному осягненню художнього твору, якщо по-перше, студенти усвідомлюють мету порівняння. Розпливчате завдання: «Порівняйте твори В. Косенка і Б.Лятошинського» не знаходить у студентів інтересу до виконання. Вони не завжди розуміють, чого чекає від них чекає викладач, яким чином порівнювати твори. Тільки після уточнення, конкретизації завдання, на зразок: «Порівняйте характер музичної образності прелюдій В.Косенка і Б.Лятошинського», «З'ясуйте, в чому полягає відмінність стильового почерку композиторів», «Знайдіть характерні ознаки жанрового відтворення образного змісту творів у композиторів» студенти прицільно здійснюють порівняння.

У процесі формувального експерименту було розроблено також методичні прийоми спонукання студентів до виокремлення суттєвих ознак порівняння. Насамперед, слід було підвести студентів до висновку щодо особливої значущості зіставлення саме образної палітри авторського почерку. На відміну від широко розповсюдженого у практиці прийому констатації виражальних засобів твору, на зразок: «Твір написано в тональності до-мінор, протягом розвитку музики спостерігаються відхилення у паралельний мажор», «Ритмова побудова твору відзначається стабільністю, превалює три-дольний розмір», «Мелодичний розвиток характеризується використанням закличних інтонацій» тощо, формування художньої емпатії передбачає зосередження уваги студентів в першу чергу на образному тлумаченні авторського стилю.

Залучаючи студентів до порівняння, викладач намагається заохотити їх до якнайглибшого проникнення до творчості композитора, поза яким емпатійне ставлення до музики того чи іншого автора неможливе. Виявлення спільного і відмінного, власне процес пошуку змушують майбутніх учителів ще і ще

раз дуже уважно прислухатись до специфіки музики, відчуті її своєрідність, матеріали критики зіставити зі своїм відчуттям образності.

Цілком природно, що методи і прийоми цілеспрямованого асоціювання художніх явищ, їх порівняння мають знаходити підґрунтя у широкій обізнаності студентів в мистецтві, їхній художній ерудиції. Тому і провідним принципом формовування художньої емпатії студентів на другому виступає принцип полікультурності, який в нашому дослідженні набуває твердження щодо значущості багатовимірного вивчення студентами мистецьких надбань світу і водночас забезпечення глибокого переживання національної музики.

У процесі проведення формувального експерименту студенти залучались, насамперед, до оцінювання і вибору власного навчального репертуару зразків національної музики. Викладачами-експериментаторами широко застосовувалось оцінювальне коментування вибіркового підходів. Питання і завдання, на зразок: “Що Вас приваблює у обраному для розучування творі?”, “ Оцініть виразність музики”, “ Зверніть увагу і спробуйте прокоментувати фольклорні витоки твору” тощо конкретизували орієнтири вибору, надавали вибору оцінювального підґрунтя, тим самим спонукаючи студентів до емпатійного входження в образний світ композитора.

При залученні студентів до самостійного вибору фортепіанних творів зарубіжного мистецтва увага фіксувалась на багатстві, різноманітті ознак світової культури. Так, наприклад, вибір студенткою до свого навчального репертуару “Бразильської Бахіани № 5” Е.Вілла-Лобоса у перекладі для фортепіано мотивувався її схильністю до яскравої, навіть з присмаком екзотики, емоційно пристрасної музики. Схвалюючи вибір студентки, експериментатор звернув її увагу також на вплив і своєрідне відтворення у музиці видатного бразильського композитора рис іспанської культури (болеро, фанданго, сегідильї); аргентинської (танго); австрійської (вальси); джазової музики Північної Америки. Мотивом вибору студенткою фортепіанного твору Е.Вілла-Лобоса було також поєднання бразильського колориту з класичною гармонією.

Ознайомлення з творами різних культур у єдності із вивченням національного мистецтва, активне залучення студентів до оцінноцентрованого діалогу, активізація художньо-асоціативного мислення та спонукання до порівняльного аналізу художніх явищ у процесі формувального експерименту, як підтвердили його результати, справили значний ефект на формування художньої емпатії студентів. Це виявилось, зокрема, у здатності студентів до самостійного створення інтерпретації музики, в якій чітко простежувалось прагнення студентів до відтворення стильових засад творчості композитора, намагання розкрити у виконанні специфіку авторського почерку у єдності з вираженням власного, емоційно виповненого ставлення до музики.

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів мистецьких факультетів на кінець другого етапу експерименту в ЕГ і КГ наведено в таблицях 3.4 ;3.5 та рис 4.

Таблиця 3.7

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів на кінець другого етапу формувального експерименту в ЕГ

рівні	високий		середній		низький	
	п	%	п	%	п	%
Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	7	14,6%	16	33,3%	25	52,1%
Міра мистецько-пізнавальної активності	8	16,7%	19	39,6%	21	43,8%
Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	9	18,8%	15	31,3%	24	50,0%
Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	7	14,6%	17	35,4%	24	50,0%

Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	5	10,4%	19	39,6%	24	50,0%
Середнє значення	15,0%		35,8%		49,2%	

Таблиця 3.8

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів мистецьких факультетів на кінець другого етапу формувального експерименту в КГ

рівні	високий		середній		низький	
	п	%	п	%	п	%
Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	6	12,5%	16	33,3%	26	54,2%
Міра мистецько-пізнавальної активності	6	12,5%	17	35,4%	25	52,1%
Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	5	10,4%	16	33,3%	27	56,3%
Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	6	12,5%	16	33,3%	26	54,2%
Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	5	10,4%	19	39,6%	24	50,0%
Середнє значення	11,7%		35,0%		53,3%	

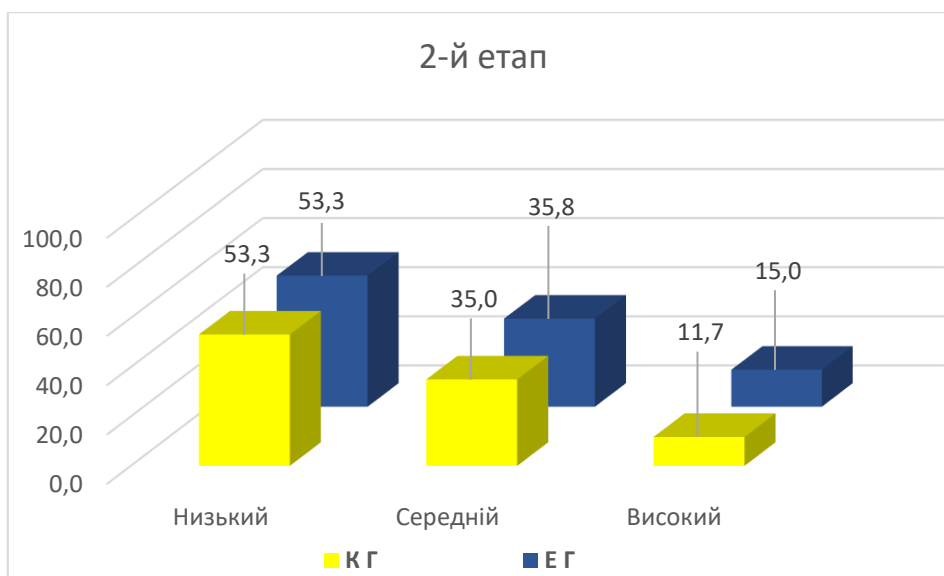


Рис. 3.5. Узагальнені результати 2 етапу формувального експерименту

III етап (проективно-діалоговий) передбачав формування у студентів установки на майбутню педагогічну діяльність, початкових умінь проектування стратегії художньо-творчого спілкування з учнями. З цією метою на додаток до вже застосовуваних на попередніх етапах акцентовано використовувався блок методів і прийомів моделювання художньо-педагогічних ситуацій. Особливо важливого значення на цьому етапі надавалось педагогічній спрямованості навчання як провідній умові розвитку у студентів здатності до художнього співпереживання із учнями, а також до рефлексивного усвідомлення власних педагогічних дій. На проективно-діалоговому етапі рельєфно виділялась роль принципу інтерактивного навчання.

Опора на принцип інтерактивності у процесі формування художньої емпатії студентів на третьому етапі формувального експерименту мала на меті активізувати інтерес студентів до подачі фортепіанних творів у дитячій аудиторії. Характер навчання спрямовувався таким чином, щоб студент став ініціатором вибору творів для опрацювання з учнями, щоб інтенсифікувався процес самостійного створення музичної і вербальної інтерпретації обраних музичних творів.

Навчання на третьому етапі спрямовувалось також на оволодіння майбутніми вчителями специфікою виконавської інтерпретації творів для дітей. Перед студентами висувалось завдання – навчитись так виконувати музику, знайти такі відтінки, нюанси інтерпретації, які б могли захопити дітей музикою, викликати у них емоційно-емпатійне ставлення до твору. У процесі третього етапу формування художньої емпатії студентів увага викладачів-експериментаторів фокусувалась також на розвитку у студентів умінь словесного коментування музики. Студенти мали освоїти мистецтво так розповідати учням про твір, про композитора, про його творчість, щоб спонукати учнів до емпатійного переживання музичних образів.

У процесі третього етапу експерименту було відпрацьовано послідовність підготовки студентів до художньо-емпатійної взаємодії з учнями.

Найперше студентам пропонувалось ескізно ознайомитись із авторськими циклами музики, розрахованої на сприймання і виконання дітьми. Це, зокрема, альбоми фортепіанних п'єс для дітей, створені українськими та зарубіжними композиторами, в яких музичними засобами відтворено калейдоскоп дитячих вражень, зацікавлень, картин дитячого життя.

Після ескізного ознайомлення студентам пропонувалось вибрати ті твори, які, на їхню думку, найбільше би сподобались дітям. При виконанні цього завдання увага майбутніх учителів зверталась на характер музики, на вікові особливості дитячого сприймання, на смакові переваги учнів різного віку. Так, наприклад, коментуючи вибір творів “Легідне прохання” Г.Свиридова, “Веселі годинники” В.Соляникова, “Курчата” Л.Шукайло студенти відмічали яскраву образність, близькість музичних образів дитячому світосприйманню, виразність музичних засобів.

Для того, щоб інтенсифікувати завдання, виробити у студентів здатність до певного упорядкування художнього репертуару, було впроваджено прийом “створення музичних колекцій”, тобто відбір творів, об'єднаних

певною темою, на зразок: “Музичні портрети дітей”, “Природа в музиці”, “Казкові образи” тощо. Складання добірки творів, об’єднаних певною тематикою, дозволяла рельєфніше сприйняти характер музичних образів. Так, наприклад, створивши колекцію на тему: “Композитори розповідають казки”, до якої ввійшли “Чаклун” Г.Свиридова, “Баба-яга” П.Чайковського, “Снігова королева” Ж.Колодуб, “Дюймовочка” С.Слонімського та “Хома гномів” Е.Гріга, студентка у методичному коментарі до колекції підкреслила, що фантастичність характеру музики може особливо привернути увагу дітей, а зіставлення добрих і злих казкових героїв містить значний потенціал активізації емпатійного ставлення дітей до музики.

У процесі третього етапу навчання студенти оволодівали специфікою такої інтерпретації музики, яка б могла зацікавити школярів, зібрати їхню увагу, викликати емпатійні переживання. Експериментатори у роботі зі студентами підкреслювали, що художньо-педагогічна інтерпретація передбачає цілеспрямоване підкреслення певних деталей твору, але виконавське акцентування не має переходити меж хорошого смаку. Так, наприклад, готуючись до виконання “Танкової” В.Косенка у дитячій аудиторії, відпрацьовуючи інтерпретаційні відтінки виступу, студент звертає увагу насамперед на характер музики – веселий, життєрадісний, жвавий. При цьому виникає питання: “Яким чином передати цей характер, які засоби виразності підкреслити у виконанні, щоб донести до дітей відчуття оптимізму, яскравості, радості?” Разом з викладачем студент звертає увагу на темп (*Allegro mosso*), на використання композитором “метушливих” шістнадцятих нот, на синкопований ритм, на чергування акцентів (слабка - сильна доля), що створює яскравий, сповнений радісного відчуття життя, образ. В результаті обговорення студент приходить до висновку про те, що акцентування у виконанні означених засобів виразності активізує слухачську увагу, допоможе донести до учнів зміст музики, захопити учнів танцювальним, життєрадісним настроєм.

Для порівняння у процесі експерименту використовувалась також ще одна п'єса В.Косенка також з «Дитячого альбому» – «Балетна сценка». Увага студента зверталась на подібність назв обох творів – і в першому, і в другому випадку йдеться про танець. Проте, музичні образи в цих п'єсах дещо різняться між собою. То ж перед студентами висувається завдання – відчуті специфіку настрою і відтворити її у виконавській інтерпретації так, щоб і діти змогли відчуті характерні особливості двох подібних образів. В результаті роботи студенти зауважують, що особливістю «Балетної сценки» є відтворення танцю маленької танцівниці. Інтерпретація цього твору перед юними слухачами, на відміну від «Танкової», має бути спрямована на передачу жартівливо-граціозного характеру музики. Хотілося б, щоб діти мають майже зорово “побачили” маленьку балерину, відчули її граціозність і навіть кокетливість.

Завдання на словесне коментування викликало у студентів значні труднощі. Розповсюджена помилка – констатація засобів виразності поза поєднанням їх із образним змістом твору. Експериментатори відмічали труднощі у створенні студентами доступної для учнів і водночас образної, яскравої характеристики музики. З метою глибшого усвідомлення студентами комунікативних можливостей словесного коментування широко застосовувалось порівняння виконаних студентами завдань, обговорення, аналіз, вибір кращого варіанту.

Наприклад, викладач-експериментатор пропонує студентам порівняти два варіанти художньо-педагогічної інтерпретації п'єси Г.Свиридова “Пострибунка”, створені учасниками формульного експерименту:

1. Студентка Б. запропонувала такий варіант для учнів другого класу: “У композитора Георгія Свиридова була знайома дівчинка – весела, непосидюча. У неї завжди було багато друзів, вони любили разом гратись, сміятись і навіть трошки бешкетувати. Композитор засобами музики розказав нам про цю дівчинку, створив музичний портрет цієї дівчинки. Я зараз заграю музику, а ви уважно слухайте і підберіть для неї назву – або одну з

тих, які я запропоную: “Бешкетниця” “Злюка”, “Пустунка” “Плакса”, “Мандрівниця”, або самі придумайте таку назву, яка б відповідала характеру музики”.

2. Студентка М.: «Композитор Георгій Свиридов створив музичну п'єсу для дітей – “Пострибунка”. Зараз я заграю цю п'єсу, ви уважно слухайте і зверніть увагу, як відривчасто, гостро звучить цілий ряд звуків. Композитор звуками ніби відтворює, як стрибає дівчинка».

Порівняння студентами запропонованих варіантів дозволило глибше усвідомити їм завдання словесної інтерпретації, педагогічна доцільність якої має спиратись на передбачення, моделювання реакції учнів на музику. В основі такого передбачення - здатність майбутніх учителів музики ввійти в емоційно-емпатійний резонанс із музичним сприйняттям учнів.

В процесі експериментального дослідження було відпрацьовано також застосування прийому актуалізації емоціогенних компонентів мистецького твору. З'ясувалось, що особливо значного ефекту можна досягти, знову-таки залучаючи майбутніх учителів до порівняння однопорядкових явищ, зокрема при зіставленні творів з певної “колекції”. Так, порівнюючи твори з колекції на тему: “Мої маленькі улюбленці”(Ю.Гусєв “Кішка”, В.Соляников “Веселі кізоньки”, А.Гайденко “Їжачки”, Л.Шукайло “Лебідь”, Л.Шукайло “Горобець”), студенти порівняно легко виокремлювали особливо яскраві моменти, ті, що могли би привернути увагу дітей, активізувати їхню емоційну реакцію, а саме: В.Соляников “Веселі кізоньки” (постійне звучання стаккато в мелодії і в акомпанементі - неначе кізки стрибають, бодаються), Ю.Гусєв “Кішка”(нисхідні секвенції – неначе кішка потягується), А.Гайденко “Їжачки” (характерні “колючі” прийоми звуковидобування), Л.Шукайло “Лебідь”(плавний характер мелодії, темброве забарвлення твору), Л.Шукайло “Горобець”(поєднання дисонантних звуків в акорді - звукоуподібнення цвіріньканню горобця).

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів мистецьких факультетів на кінець третього етапу експерименту в ЕГ і КГ наведено в таблицях 3.9 та 3.10, рис.3.6

Таблиця 3.9

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів експериментальної групи мистецьких факультетів на кінець формульованого експерименту

Рівні	високий		середній		низький	
	n	%	n	%	n	%
Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	16	33,3%	25	52,1%	7	14,6%
Міра мистецько-пізнавальної активності	14	29,2%	30	62,5%	4	8,3%
Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	18	37,5%	22	45,8%	8	16,7%
Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	14	29,2%	26	54,2%	8	16,7%
Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	13	27,1%	28	60,4%	7	14,6%
Середнє значення	31,3%		54,6%		14,1%	

Таблиця 3.10

Рівні розвитку художньої емпатії у студентів КГ на кінець формульованого експерименту

Рівні	високий		середній		низький	
	n	%	n	%	n	%
Міра мотиваційно-вольової спрямованості на формування художньої емпатії	6	12,5%	17	35,4%	25	52,1%

Міра мистецько-пізнавальної активності	6	12,5%	25	48,1%	21	40,4%
Міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань	6	12,5%	19	39,6%	23	47,9%
Міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору	8	16,7%	23	47,9%	17	35,4%
Міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів	6	12,5%	2	4,2%	40	83,3
Середнє значення		13,1%		35,0%		51,9%

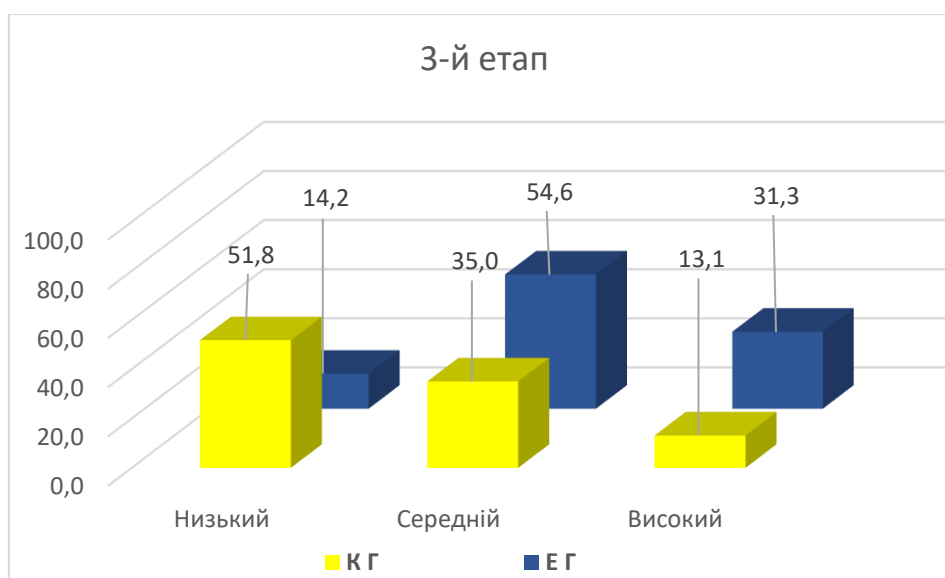


Рис. 3.6. Рівні розвитку художньої емпатії студентів на кінець формувального експерименту

Отже, в результаті проведення формувального експерименту було відпрацьовано комплексну методику формування художньої емпатії студентів на основі впровадження визначених принципів та дотримання педагогічних умов.

Динаміка змін рівнів сформованості художньої емпатії студентів у процесі фортепіанного навчання (у %)

РІВНІ	Діагностувальний зріз	1-й проміжний зріз	2-й проміжний зріз	3-й заключний зріз	Зміни
Експериментальна група					
Низький	73,0	66,7	49,2	14,2	58,8
Середній	17,3	19,2	35,8	54,6	37,3
Високий	9,7	14,2	15,0	31,3	21,6
Контрольна група					
Низький	71,7	65,8	53,3	51,8	19,9
Середній	19,2	25,0	35,0	35,0	15,8
Високий	9,2	9,2	11,7	13,1	3,9

Довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту ми вирішили за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки: 1) в дослідженні брали участь дві групи студентів (ЕГ, КГ); 2) кількість студентів у групах була більшою, ніж 5 осіб. Ми використовували критерій Фішера для зіставлення результатів сформованості художньої емпатії студентів у експериментальній та контрольній групах.

Для доведення статистичної вартісності було сформульовано такі гіпотези:

H_0 : частка осіб з високим і середнім рівнем сформованості художньої емпатії в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

H_1 : частка осіб з високим і середнім рівнем сформованості художньої емпатії в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно більша, ніж у КГ.

Значення емпіричних частот за двома ознаками показано в таблиці 3.12

Таблиця 3.12

Групи	Високий і середній рівень сформованості художньої емпатії		Низький рівень сформованості художньої емпатії		Разом
	Кількість студентів	Частка	Кількість студентів	Частка	
ЕГ	41	85,4	7	14,6%	48
КГ	23	47,9%	25	35,7%	48

За таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток визначили величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній з груп.

Підраховали емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = n_2 = 48$$

Отриманий результат обчислень за наведеною формулою було перевірено з метою виявлення ступеня істотності розбіжностей, згідно з віссю значущості Р. Фішера, представленої на рисунку 3.7.

$$\varphi_{емп}^* = (1,388 - 1,374) \cdot \sqrt{\frac{48 \cdot 48}{48 + 48}} = 0,014 \cdot 4,89 = 0,058.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 0,058$. Отже, $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емп}^*$

Слід констатувати, що отриманий результат на початку формувальної роботи не належить до зони значущості.

Отже, у контрольній групі, студенти якої навчались за традиційною методикою, спостерігалася позитивна динаміка зростання рівневих

показників сформованості художньої емпатії, але є очевидним, що її інтенсивність набагато нижча, ніж в експериментальній групі.

З метою остаточної перевірки ефективності методики обчислили результати експерименту за критерієм кутового перетворення Р. Фішера. При застосування цього методу було сформульовано такі робочі гіпотези:

H_0 гіпотеза: Перевищення кількості студентів високого та середнього рівнів сформованості художньої емпатії у ЕГ, порівняно із кількістю таких студентів у КГ, не є значущим.

H_1 гіпотеза: Перевищення кількості студентів високого та середнього рівнів сформованості художньої емпатії у ЕГ, порівняно із кількістю таких же студентів у КГ, є значущим.

Слід підкреслити, що діагностичний зріз, проведений до початку впровадження експериментальної авторської методики, показав, що частка студентів з високим та середнім рівнем сформованості художньої емпатії у КГ кількісно така сама, як частка таких студентів в ЕГ (див. табл. 3.3).

$$\varphi_{em}^* = 0,58$$

У зв'язку з цим, з метою доведення вірогідності того, що фактор застосування експериментальної методики значною мірою вплинув на процес формування художньої емпатії, ми здійснили обчислення результатів діагностики щодо визначення рівня значущості проявлення досліджуваного ефекту в обох вибірках наприкінці формувального експерименту. Як видно з таблиці 3.8, відсоткова частка студентів з високим та середнім рівнем сформованості художньої емпатії наприкінці формувального експерименту в ЕГ становила 86,9 % осіб, у КГ 48,1% осіб. Обчислення здійснювалося за допомогою формули переведення відсоткових часток вибірок у величини центрального кута:

$$\varphi_{em}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = n_2 = 48$$

де φ_1 кут, що відповідає долі з високим та середнім рівнем сформованості художньої емпатії в ЕГ (більша частка), $\varphi_1 = 85,9$

– φ_2 кут, що відповідає долі респондентів з високим та середнім рівнем сформованості художньої емпатії у КГ (менша частка), $\varphi_2=46,1$,

а n_1 та n_2 – кількість студентів в ЕГ та КГ.

$$\text{Підрахуємо } \varphi_{емп}^* = (2,37 - 1,49_2) \cdot \sqrt{\frac{48 \cdot 48}{48 + 48}} = 4,31$$

$$\varphi_{емп}^* = 4.31$$

Для визначення достовірності $\varphi_{емп}^*$ розбіжностей звіримося із даними вісі значущості, яку зображено на малюнку 3.7

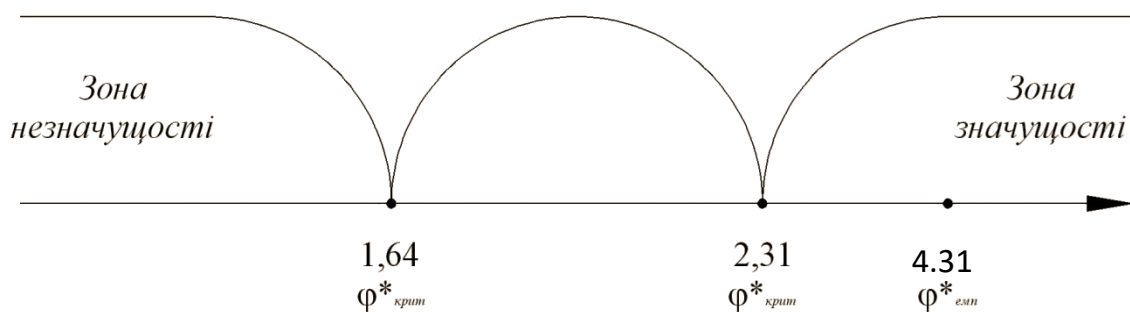


Рис. 3.7. Вісь значущості за критерієм Р. Фішера.

Як бачимо, між зонами незначущості та значущості лежить діапазон статистичної невизначеності, обмежений такими критичними значеннями:

$$\varphi_{кр}^* = 1,64 - 2,31$$

Якщо одержане значення є меншим від 1,64, можна зробити висновок про незначимість розходжень (розбіжності спричинені випадковими факторами, вибірки є однаковими, справедлива гіпотеза H_0).

Якщо одержане значення є більшим від 2,31, можна зробити висновок про значимість розходжень (розбіжності не є випадковими, вибірки різними за досліджуваною ознакою, справедлива гіпотеза H_1).

У разі належності отриманого результату обчислення $\varphi_{емп}^*$ до зони, обмеженої наведеними критичними значеннями, виникає необхідність підрахунку ймовірності похибки. Проте, беручи до уваги, що отримане

значення ($\varphi_{емп}^* = 4.31$), більше верхньої позначки зони критичних значень ($\varphi_{кр}^* = 2.31$), стверджуємо, що $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$.

Отриманий результат підтверджує значущість розходжень між вибірками, що дозволяє відкинути гіпотезу H_0 та прийняти контргіпотезу H_1 стосовно достовірності значущості фактору впливу експериментальної методики на процес формування художньої емпатії.

Отже, усі вжиті діагностичні заходи підтвердили позитивне зростання показників сформованості художньої емпатії в групі студентів, які навчалися за експериментальною авторською методикою.

В результаті проведення формувального експерименту було відпрацьовано комплексну методику формування художньої емпатії студентів на основі впровадження визначених принципів та дотримання педагогічних умов. Методична модель такої методики представлена на Рис.3.8

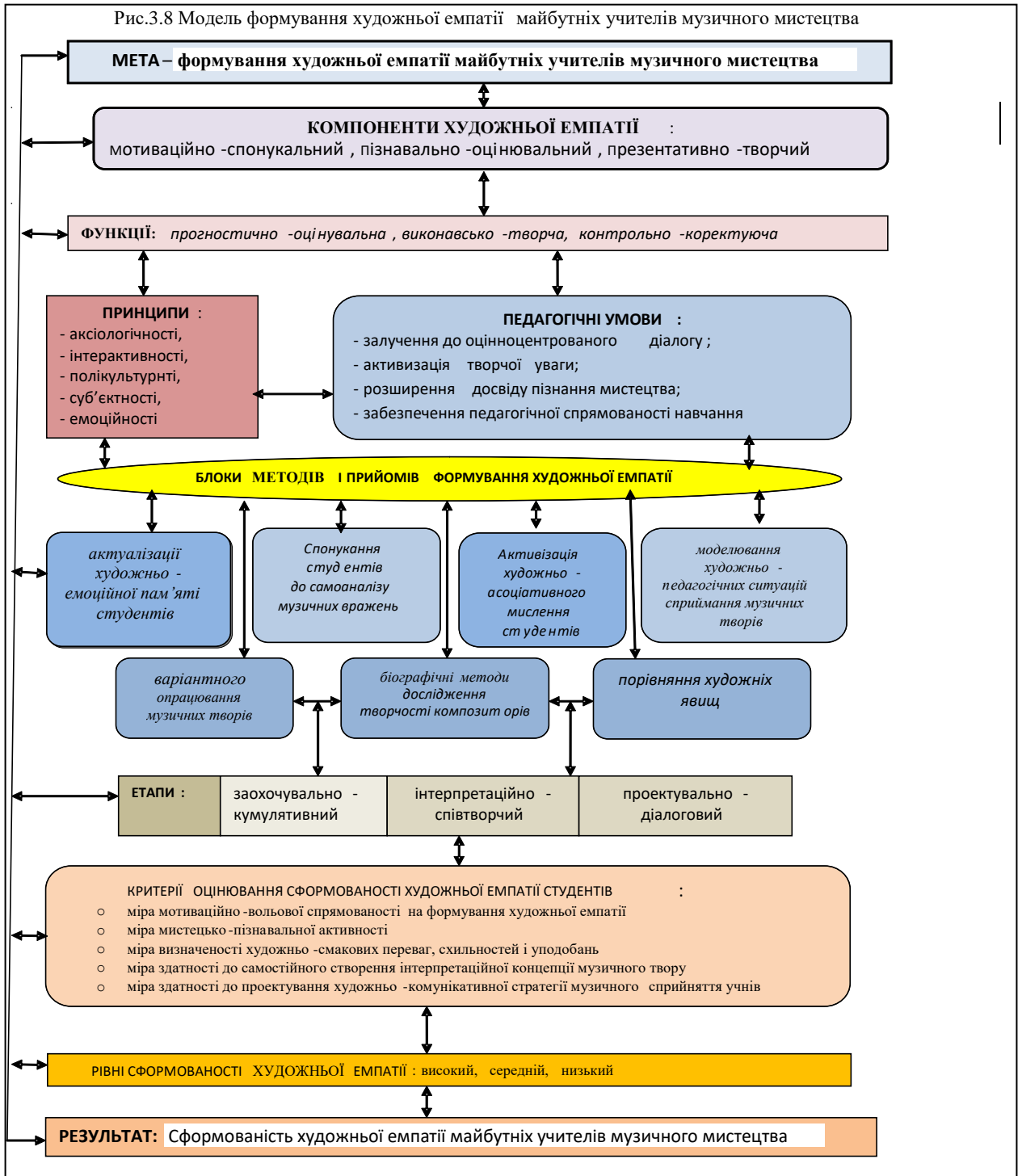


Рис.3.8. Модель формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва

Інтерпретація результатів формувального експерименту.

Узагальнені результати діагностики після проведення формувального експерименту доводять, що внаслідок застосування авторської методики у студентів експериментальної групи відбулися суттєві якісні зміни у сформованості художньої емпатії.

Аналіз результатів експериментального дослідження дозволяє виокремити ряд ключових позицій щодо практичного застосування методів і прийомів формування художньої емпатії майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання, а саме:

- Виявлено прямий зв'язок між активним спонуканням студентів до рефлексивного осмислення художньо-педагогічних дій і силою їх мотивації до формування художньої емпатії як особливо значущої особистісної якості. Студенти мають бути свідомі того, що сформована художня емпатія сприяє досягненню успіхів у інтерпретаційно-виконавській та музично-педагогічній діяльності;

- З'ясовано, що формальне вивчення творчості композиторів не дає результатів у формуванні художньої емпатії студентів. Традиційні підходи до розширення мистецької ерудиції мають бути доповнені методами і прийомами, що активізують емоційне ставлення студентів до творчості композитора, зокрема такими, як характеристика конкретних життєвих обставин митця, його оточення, середовища, розкриттям своєрідності його особистості (світовідчуття, рис характеру, художніх уподобань, зовнішності тощо).

- Формування художньої емпатії у процесі фортепіанного навчання має знаходити підтримку у розвитку мистецьких оцінних орієнтирів, художньо-смакових переваг студентів, забезпеченні унікальної неповторності емоційно-художнього ставлення майбутніх учителів до музики. Досягнення цієї мети передбачає опору на порівняльно-оцінювальні операції, зіставлення художніх явищ, варіантне виконавське опрацювання фортепіанних творів, моделювання художньо-педагогічних ситуацій спілкування з учнями на

грунті мистецтва. У процесі експерименту особливо рельєфно виявилась ефективність такого прийому, як складання музично-тематичних колекцій, що активізує вибіркоче, оцінювальне мислення студентів, налаштовує їх на майбутню педагогічну діяльність.

-Багатовимірність підходів до формування художньої емпатії студентів як важливий компонент включає збагачення їхнього художньо-асоціативного мислення шляхом залучення до проведення художніх паралелей між спорідненими образами з різних видів мистецтва, знаходження подібності у стильових особливостях, у елементах форми.

- Виявлено, що кращі результати у формуванні художньої емпатії продемонстрували студенти тих викладачів, які спрямовують педагогічні зусилля на активізацію творчої уяви майбутніх учителів, залучають їх до моделювання ситуацій виконавської презентації, до проектування шляхів встановлення художньої взаємодії з майбутніми слухачами. З'ясувалось, що студенти, навіть з невисокими виконавськими показниками, вміють створити адекватну образному змісту твору атмосферу слухання музики в дитячій аудиторії, якщо у їх спілкуванні з учнями має місце художня емпатія.

Таблиця №3.13

Зведені результати рівнів сформованості художньої емпатії студентів мистецьких факультетів за всіма компонентами

Рівні	констатувальний зріз				формувальний екперимент											
					кінець 1 етапу				кінець 2 етапу				кінець 3 етапу			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	5	9,7	4	9,2	7	14,2	5	9,7	8	15,0	6	11,7	15	31,3	7	13,1
Середній	8	17,3	10	19,2	9	19,2	12	25,0	17	35,8	17	35,0	26	54,6	16	35
Низький	35	73,0	34	71,7	32	66,7	31	65,8	23	49,2	25	53,3	7	14,2	25	51,8

Так, в результаті впровадження експериментальної методики кількість студентів ЕГ, віднесених до високого рівня сформованості художньої емпатії, підвищилась в три рази порівняно із даними констатувального експерименту (з 9,7% до 31,3 %), а кількість студентів, віднесених до низького рівня сформованості художньої емпатії, зменшилась (з 73 % до 14,2 %). Водночас в КГ кількість студентів, віднесених до високого рівня сформованості художньої емпатії зросла всього на 3% (з 9,2 до 13,1)%, а кількість студентів ЕГ, віднесених до низького рівня сформованості художньої емпатії, зменшилась (з 73% до 51,8 %), тобто на 21,2%. Цей факт підтверджує ефективність запропонованої методики.

Висновки до третього розділу.

1. У результаті дослідження було розроблено критерії і показники сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики, що зумовлюють результативність діагностики означеного феномену як цілісної єдності її компонентів - мотиваційно-спонукального, пізнавально-оцінювального, презентативно-творчого. Діагностувальний апарат включає такі критерії, як *міра мотиваційно-вольової спрямованості студентів на формування художньої емпатії*, що конкретизується у показниках - усвідомленість студентами значущості художньої емпатії для професійної діяльності педагога-музиканта та наявність стабільного бажання до розвитку у себе художньої емпатії, вияв наполегливості у цьому напрямку; *міра мистецько-пізнавальної активності* (показники - систематичне розширення власного художнього досвіду і музикознавчого тезаурусу, а також наявність інтересу до усвідомлення характерних особливостей творчості композитора); *міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань* (показники - активність у виборі власного навчального виконавського репертуару та прагнення до оригінального виконавського тлумачення навчального репертуару); *міра здатності до самостійного створення*

інтерпретаційної концепції музичного твору (показники - відповідність інтерпретації музичного твору стильовим засадам творчості композитора та яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору); *міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів* (спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний твір та спроможність до моделювання методів і прийомів корекції емпатійного аспекту музичного сприймання учнів).

Запропоновані критерії і показники спрямовують діагностику на визначення мотиваційних, пізнавальних, оцінювальних, творчо-інтерпретаційних та проєктивно-педагогічних характеристик художньої емпатії студентів. Запропоновані критерії і показники сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики знайшли практичне відтворення у розроблених і застосованих у процесі констатувального експерименту питаннях для студентів, тестових завданнях щодо оцінювання художніх явищ, самостійної інтерпретації музики, проектування педагогічних дій.

2.Згідно розроблених критеріїв і показників було визначено загальний незадовільний стан сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики. Конкретизовано рівні сформованості означеної якості – високий, середній і низький, що характеризуються суттєвими відмінностями, які стосуються, насамперед, ступеню вмотивованості ставлення майбутніх учителів до емпатійного прочитання авторського тексту музичного твору, вияву індивідуалізованої реакції на музику та емпатійно-творчої спрямованості при інтерпретаційно-виконавському її опрацюванні, здатністю майбутніх учителів до емпатійної взаємодії із учнями у процесі музично-педагогічної практики.

3.В результаті експериментального дослідження визначено оптимальну послідовність формування художньої емпатії майбутніх учителів музики, що передбачає поступове ускладнення навчальних дій від самостійного вибору

навчального репертуару за ознаками емпатійного ставлення до творчості того чи іншого композитора через творче самовираження на основі емпатійно-образного відтворення змісту твору у виконавській його інтерпретації до знаходження способів встановлення художньо-емпатійного контакту з учнями. Означена послідовність знаходить вираження у трьох етапах формування художньої емпатії студентів у процесі фортепіанного навчання - заохочувально-кумулятивному, інтерпретаційно-співтворчому, проєктивно-діалоговому.

4. Процес формування художньої емпатії є індивідуально своєрідним, таким, який передбачає врахування художньо-творчої унікальності кожного студента. Водночас формування художньої емпатії майбутніх учителів у процесі фортепіанного навчання спирається на узагальнені закономірності, що знаходять відтворення у цілісному застосуванні на всіх визначених етапах розроблених принципів, педагогічних умов та блоків методів і прийомів. Відмінність етапів визначається переважним застосуванням тих чи інших методів, а саме: на першому етапі (заохочувально-кумулятивному) акцентовано застосовуються блок методів і прийомів актуалізації художньо-емоційної пам'яті студентів, спонукання студентів до самоаналізу музичних вражень, блок біографічних методів і прийомів дослідження творчості композиторів; на другому (інтерпретаційно-співтворчому) перевага надається блокам методів і прийомів варіантного виконавського опрацювання музичних творів, активізації художньо-асоціативного мислення студентів та порівняння художніх явищ; на третьому (проєктивно-діалоговому) особливо ефективним виявився блок методів і прийомів моделювання художньо-педагогічних ситуацій.

Перший етап передбачає опору насамперед на принципи аксіологічності, суб'єктності та емоційності, а також впровадження таких педагогічних умов, як активізація творчої уяви студентів та розширення їхнього досвіду пізнання мистецтва. Другий етап зорієнтовано на дотримання принципу полікультурності як основного та систематичне залучення

студентів до оцінноцентрованого діалогу як провідної педагогічної умови; формування художньої емпатії студентів на третьому етапі спирається на принцип інтерактивності, а провідною педагогічною умовою виступає педагогічна спрямованість фортепіанного навчання.

5.Ефективність методики підтверджено статистичними підрахунками результатів формувального експерименту. Зафіксовано динаміку зростання показників сформованості художньої емпатії студентів у всіх рівневих групах та на всіх етапах навчання.

Список використаної літератури до третього розділу

1. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е. С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11-14.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 470 с.
3. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.
4. Бусыгина А.Л. Профессор-профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза / Бусыгина А.Л. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2003. – 198 с.
5. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія / Гура О.І. . – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А.А. – М.: Изд-во Московскаого психолого-социального института; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2004. – 752 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page4> – Назва з екрану
8. Кагермазова, Л. Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. Ц. Кагермазова; Юж. федер. ун-т. - Ростов н/Д, 2009. - 66 с.
9. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір, затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р. [Електронний ресурс] / Мін-во освіти і науки України. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/konc_zasady.pdf.

10. Коржова Е.Ю. Психология адаптации педагогов к профессиональной деятельности. - СПб.: Балт. пед. академия, 1996. - 159с.
11. Кочнев Ю.Л. Объективное и субъективное в музыкальной интерпретации: автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. искусствоведения /Ю. Л. Кочнев. - Л., 1970. - 22 с.
12. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2007. 352 с.
13. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. – М: Юнити-Дана, 2002. – 543 с.
14. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом /Е. Либерман - М.: Музыка, 1988. - 236 с.
15. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
16. Малинковская А. фортепианного-исполнительской интонирования: проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработок в методическом-теоретической литературе XVII-XX вв. : Очерки /А. Малинковская. - М.: Музыка, 1990. - 191 с.
17. Медушевский В. О Восприятие музыки /В. Медушевский. - М.: Музыка, 1980. - 256 с.
18. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. (Тест-опросник на эмпатию Бойко). Источник: <http://psycabi.net/testy/229-metodika-diaagnostiki-urovnya-empaticheskikh-sposobnostej-v-v-bojko-test-na-empatiyu-bojko>
19. Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : [навч. посіб., вид. 3-тє, переробл.] / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, В. П.

20. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства /Я.И. Мильштейн. - М., 1983. - 284 с.
21. Михаловский А. Как играл Фредерик Шопен? /Александр Михаловский //Как исполнять Шопена: учебно-методическое издание; сост. А.В. Зосимова. - М.: классика-xxi, 2005. - С.137-143
22. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации /В.Г. Москаленко. - М., 1994. - 157 с.
23. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу :www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_.doc. – Назва з екрану.
24. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ніколаї Галина Юріївна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 43 с.
25. Николаев В. Шопен - педагог /Виктор Николаев //Как исполнять Шопена: учебно-методическое издание; сост. А.В. Зосимова. - М.: КЛАССИКА-XXI, 2005. - С.10-85
26. Носенко Е. Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини : [монографія] /Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. – Д. : «Інновація», 2011. – 178 с.
27. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 544 с. 155. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие / В. И. Петрушин. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2008. – 490 с.
28. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. ... доктора пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» ; 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ражников Владимир Григорьевич ; МГПИ имени В. И. Ленина. – М., 1993. – 70 с.

- 29.Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е. В. Сидоренко. – Спб. : Речь, 2003. – 350 с.
- 30.Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. / М. Н. Скаткин – М., 1980. – С. 14-15.
- 31.Силантьева, И. И. Алгоритмы преобразования: психология вокально-сценического перевоплощения [Текст] : учеб. пособие / И. И. Силантьева. - 2-е изд., значит. доп. -М. : Кириллица, 2007. - 360 с.
- 32.Славская, А. Н. Личность как субъект интерпретации [Текст]/А. Н. Славская. -Дубна : Феникс+, 2002. - 239 с. : табл.
- 33.Смирнов Н. Русская фортепианная музыка: черты своеобразия /Н.Смирнов. - М.: Музыка, 1983. - 336 с. : Нот.
- 34.Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования [Текст] : учеб. пособие / А. В. Торопова. -М. : Граф-Пресс, 2008. - 248 с.
- 35.Ускова, Д. Н. Развитие интерпретирующей способности личности [Текст] : авто-реф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01, 19.00.05 / Д. Н. Ускова; Гос. ун-т управления. - М., 2007. - 47 с.
- 36.Чередниченко Т. Композиция и интерпретация: три среза проблемы /Т. Чередниченко //Музыкальное исполнительство и современность. - М.: Музыка, 1988. - Вып.1.С. - 43-68.
- 37.Сисоева С. О. Методика формування тезаурусу наукових досліджень / С. О. Сисоева // Освітологія: витоки наукового напрямку : [монографія] ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоева, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – К. : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 304–309.
- 38.Ускова, Д. Н. Развитие интерпретирующей способности личности [Текст] : авто-реф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01, 19.00.05 / Д. Н. Ускова; Гос. ун-т управления. - М., 2007. - 47 с.
- 39.Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі : теорія і практика :

- монографія / Василь Ілліч Федоришин. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 410 с.
- 40.Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
- 41.Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О. П. Щолокова // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психологопедагогічні науки. – Ніжин, 2008. – № 4. – С. 6-19.
- 42.Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти : наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 121-151.
- 43.Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Юсупов Ильдар Маогудович ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.
- 44.Barron F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. M. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – Vol. 32. – P. 439-476. 38. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung / O. F. Bollnow. – Stuttgart : [o. V.], 1962. – 160 S. 39.
- 45.Mayer J. D. Emotional intelligence information [Електронний ресурс] / J. D. Mayer. – 2005. – Режим доступу : http://www.unh.edu/emotional_intelligence

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. Проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

1. Аналіз науково-методичної літератури та практики музичного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах засвідчив недостатність розробки проблеми формування художньої емпатії студентів, що зумовлено складністю, багатогранністю проблеми, недооцінкою значення художньої емпатії для формування виконавської культури педагога-музиканта та досягнення ефективності його професійної діяльності.

2. Розгляд розвитку поняття емпатія, відображений у наукових дослідженнях, виявляє різні підходи до тлумачення її сутності в залежності від методологічних установок автора. Ми поділяємо точку зору науковців, які вважають емпатію вагомим підґрунтям міжособистісного спілкування, що передбачає різні рівні – від співпереживання як ототожнення з емоційним станом Іншого, через співпереживання як участь у переживаннях Іншого, до співпереживання, опосередкованого раціональним осмисленням почуттів Іншого.

Проведений теоретичний аналіз поняття *художня емпатія* дає підстави для визначення її сутності як здатності до осягнення і оцінювання образного змісту художнього твору з позицій суб'єктивного проникнення у емоційно-смісловий підтекст переживань, роздумів, ставлення автора щодо відтворюваних засобами мистецтва явищ дійсності.

2.3'ясовано сутність поняття «художня емпатія вчителя музичного мистецтва», яка трактується у нашому дослідженні як особистісне інтегративне утворення, що передбачає здатність до співпереживання, суб'єктивації як авторського естетичного досвіду, втіленого у художній формі твору, так і оцінювальних орієнтирів художнього сприймання учнів.

Визначено структуру художньої емпатії вчителя музичного мистецтва, яка складається з трьох компонентів: мотиваційно-спонукального, пізнавально-оцінювального та презентативно-творчого, що охоплюють наявність стійкого інтересу вчителя до досягнення образного змісту твору та прагнення до розвитку в учнів зацікавленості мистецтвом, свідчать про сформованість у вчителя художньо-оцінного досвіду, про здатність емоційно відгукнутись і проаналізувати витoki естетичних переживань учнів, а також відтворити художні переживання у власній музично-інтерпретаційній діяльності.

Функціями художньої емпатії вчителя музичного мистецтва визначено прогностично-оцінювальну, виконавсько-творчу та контрольну - коректуючу.

3. Обґрунтовано критерії та показники сформованості художньої емпатії вчителя музичного мистецтва, що зумовлюють результативність діагностики означеного феномену як цілісної єдності його компонентів і включають такі, як міра мотиваційно-вольової спрямованості студентів на формування художньої емпатії (показники: усвідомленість студентами значущості художньої емпатії для професійної діяльності педагога-музиканта, наявність стабільного бажання до розвитку у себе художньої емпатії); міра мистецько-пізнавальної активності (показники: систематичне розширення власного художнього досвіду і музикознавчого тезаурусу, наявність інтересу до усвідомлення характерних особливостей творчості композитора); міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань (показники: активність у виборі власного навчального виконавського репертуару та прагнення до оригінального виконавського тлумачення навчального репертуару); міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору (показники: відповідність інтерпретації музичного твору стильовим засадам творчості композитора, яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору); міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів (спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний

твір; спроможність до моделювання методів і прийомів корекції емпатійного аспекту музичного сприймання учнів).

Згідно визначених критеріїв конкретизовано рівні сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва – високий, середній і низький, що відрізняються ступенем емпатійного осягнення авторського тексту музичного твору та здатністю до емпатійної взаємодії із іншими на ґрунті мистецтва.

4. Розроблені в процесі дослідження принципи аксіологічності (орієнтація навчання на осягнення ціннісних смислів художнього твору, їх координації у процесі взаємодії з учнями, до рефлексивного опрацювання студентами художньої інформації), емоційності (забезпечення інтенсивності художніх переживань, активізації здатності майбутніх учителів до емоційної регуляції процесу музичного сприймання школярів на основі емпатії), *суб'єктності* (спонукання студентів до самобутності естетичної оцінки, до самодетермінації ставлення до мистецтва у єдності з підтримкою толерантного ставлення до художньо-смакових уподобань інших, зокрема учнів), *інтерактивності* (активізація емпатійного переживання музики на основі художньої взаємодії, обміну ціннісним ставлення до мистецьких творів із викладачем, студентами, школярами), *полікультурності* (залучення до емпатійно-оцінювальних дій у процесі опанування традиціями рідної культури як невід'ємної складової світового художнього простору). Визначені принципи створюють концептуальну основу формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва.

5. Встановлено оптимальні педагогічні умови формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання, що виступають цілеспрямовано створюваними обставинами фортепіанного навчання і включають такі, як залучення студентів до оцінноцентрованого діалогу, активізація творчої уяви, розширення у студентів досвіду пізнання мистецтва, забезпечення педагогічної

спрямованості фортепіанного навчання, спонукання студентів до рефлексивного сприйняття музики.

6. Вагомими чинниками формування художньої емпатії майбутніх учителів музики виступають змодельовані і обґрунтовані в результаті дослідження методи і прийоми, поєднані у блоки: актуалізації художньо-емоційної пам'яті студентів, активізації художньо-асоціативного мислення, самоаналізу музичних вражень, порівняння художніх явищ, варіантного опрацювання музичних творів, біографічного дослідження творчості композитора, моделювання художньо-педагогічних ситуацій сприймання музичних творів учнями.

Послідовність переважного застосування означених методів і прийомів визначається розробленими в результаті експериментального дослідження етапами – заохочувально-кумулятивним, інтерпретаційно-співтворчим, проєктивно-діалоговим, що передбачають поступове ускладнення навчальних дій студентів: від самостійного вибору навчального репертуару за ознаками емпатійного ставлення до творчості того чи іншого композитора, через творче самовираження на основі емпатійно-образного відтворення змісту твору у виконавській його інтерпретації, до знаходження способів встановлення художньо-емпатійного контакту з учнями.

1.У результаті дослідження було розроблено критерії і показники сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики, що зумовлюють результативність діагностики означеного феномену як цілісної єдності її компонентів - мотиваційно-спонукального, пізнавально-оцінювального, презентативно-творчого. Діагностувальний апарат включає такі критерії, як міра мотиваційно-вольової спрямованості студентів на формування художньої емпатії, що конкретизується у показниках - усвідомленість студентами значущості художньої емпатії для професійної діяльності педагога-музиканта та наявність стабільного бажання до розвитку у себе художньої емпатії, вияв наполегливості у цьому напрямку; міра мистецько-пізнавальної активності (показники - систематичне розширення

власного художнього досвіду і музикознавчого тезаурусу, а також наявність інтересу до усвідомлення характерних особливостей творчості композитора); міра визначеності художньо-смакових переваг, схильностей і уподобань (показники - активність у виборі власного навчального виконавського репертуару та прагнення до оригінального виконавського тлумачення навчального репертуару); міра здатності до самостійного створення інтерпретаційної концепції музичного твору (показники - відповідність інтерпретації музичного твору стильовим засадам творчості композитора та яскравість індивідуального емоційного відгуку у виконавському розкритті образного змісту твору); міра здатності до проектування художньо-комунікативної стратегії формування музичного сприйняття учнів (спроможність до передбачення емпатійної реакції дітей на певний музичний твір та спроможність до моделювання методів і прийомів корекції емпатійного аспекту музичного сприймання учнів).

Запропоновані критерії і показники спрямовують діагностику на визначення мотиваційних, пізнавальних, оцінювальних, творчо-інтерпретаційних та проєктивно-педагогічних характеристик художньої емпатії студентів. Запропоновані критерії і показники сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики знайшли практичне відтворення у розроблених і застосованих у процесі констатувального експерименту питаннях для студентів, тестових завданнях щодо оцінювання художніх явищ, самостійної інтерпретації музики, проектування педагогічних дій.

2. Згідно розроблених критеріїв і показників було визначено загальний незадовільний стан сформованості художньої емпатії майбутніх учителів музики. Конкретизовано рівні сформованості означеної якості – високий, середній і низький, що характеризуються суттєвими відмінностями, які стосуються, насамперед, ступеню вмотивованості ставлення майбутніх учителів до емпатійного прочитання авторського тексту музичного твору, вияву індивідуалізованої реакції на музику та емпатійно-творчої

спрямованості при інтерпретаційно-виконавському її опрацюванні, здатністю майбутніх учителів до емпатійної взаємодії із учнями у процесі музично-педагогічної практики.

3.В результаті експериментального дослідження визначено оптимальну послідовність формування художньої емпатії майбутніх учителів музики, що передбачає поступове ускладнення навчальних дій від самостійного вибору навчального репертуару за ознаками емпатійного ставлення до творчості того чи іншого композитора через творче самовираження на основі емпатійно-образного відтворення змісту твору у виконавській його інтерпретації до знаходження способів встановлення художньо-емпатійного контакту з учнями. Означена послідовність знаходить вираження у трьох етапах формування художньої емпатії студентів у процесі фортепіанного навчання - заохочувально-кумулятивному, інтерпретаційно-співтворчому, проєктивно-діалоговому.

4. Процес формування художньої емпатії є індивідуально своєрідним, таким, який передбачає врахування художньо-творчої унікальності кожного студента. Водночас формування художньої емпатії майбутніх учителів у процесі фортепіанного навчання спирається на узагальнені закономірності, Перший етап передбачає опору насамперед на принципи аксіологічності, суб'єктності та емоційності, а також впровадження таких педагогічних умов, як активізація творчої уяви студентів та розширення їхнього досвіду пізнання мистецтва. Другий етап зорієнтовано на дотримання принципу полікультурності як основного та систематичне залучення студентів до оцінноцентрованого діалогу як провідної педагогічної умови; формування художньої емпатії студентів на третьому етапі спирається на принцип інтерактивності, а провідною педагогічною умовою виступає педагогічна спрямованість фортепіанного навчання.

5.Ефективність розроблених принципів, педагогічних умов, методів, прийомів і етапів формування художньої емпатії майбутніх учителів музики підтверджено статистичною обробкою результатів експериментального

дослідження. Зафіксовано динаміку зростання показників сформованості художньої емпатії студентів у всіх рівневих групах та на всіх етапах навчання.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення всіх проблем формування художньої емпатії майбутніх учителів музики. Перспективними напрямками її дослідження вважаємо такі, як формування художньої емпатії студентів у процесі вивчення історико-теоретичних дисциплін, у процесі колективної музичної діяльності студентів, у процесі опанування мистецтвом диригування і сольного співу; формування художньої емпатії учнів різних вікових категорій у процесі музичного навчання; формування художньої емпатії особистості у процесі пізнання музики різних стилів і жанрів.

ДОДАТКИ

Додаток А.

А.1.Інструкція для викладачів, членів експертного журі:

Характеризуючи виконання студентів, особливу увагу зверніть на:

-відповідність створеного студентом виконавського образу стильовим засадам творчості композитора, що мало би свідчити про наявність сформованої установки майбутнього вчителя музики до усвідомлення авторської концепції;

-виявлення студентом емоційного ставлення до музики в процесі її виконання.

Якість (виразність) виконання студентом фортепіанного твору оцінюйте в балах:

- “3” (найвищий бал) виставляється студентам, які продемонстрували в інтерпретації глибоке розуміння стильових засад музики композитора, власне емоційне ставлення до виконуваної музики, індивідуальність (оригінальність) підходу до виконавського тлумачення музичних образів;

- “2 бали ” виставляється студентам, інтерпретація музики яких в цілому відповідає стильовим засадам творчості композитора, проте містить певні незначні похибки у виборі окремих засобів виконавської виразності; емоційність ставлення до музики відтворено в інтерпретації, водночас зафіксовано певні відхилення від емоційного змісту образів (перебільшена емоційність, певна емоційна скутість, недостатньо вільне виявлення емоційного відгуку на виконуваний твір тощо);

- “1 бал” виставляється студентам, у виконанні яких зафіксовано відхилення від стилю композитора, а інтерпретація не відтворює власного емоційного ставлення до музики, відзначається формальною передачею авторського тексту.

А.2. Завдання для експериментатора:

- 1.З'ясуйте обізнаність студента у проблемах інтерпретації музики.
- 2.Схарактеризуйте визначеність смакових уподобань, художніх схильностей студента.
- 3.Оцініть знання студентів щодо стильових засад музичного мистецтва, усвідомленість виражального значення окремих засобів виконавської виразності.
- 4.Дайте загальну характеристику сформованості у студентів потреби у проникненні до творчої лабораторії композитора.
- 5.Визначіть обізнаність студента у функціях виконавця в інтерпретації музики.

ДОДАТОК Б.

Анкета-опитувальник для студентів.

Б.1.Визначення обізнаності студентів в питаннях мистецтва

1. Які твори композитора, крім того, над яким Ви працюєте в даний момент, можете назвати?
2. Які з відомих Вам творів композитора, над твором якого Ви працюєте в даний момент, Вам особливо подобаються?
3. Які з відомих Вам творів композитора, над твором якого Ви працюєте в даний момент, Ви ще хотіли б увести до свого виконавського репертуару?
4. Чи можете назвати стильові особливості творчості композитора, над виконанням твору якого Ви працюєте в даний час?
5. Чи можете назвати, які характерні ознаки стилю композитора відтворено у даному конкретному музичному творі?

6. Коли Ви останній раз відвідували концерт фортепіанної музики? Які твори особливо привернули Вашу увагу?
7. До яких музичних жанрів найчастіше звертався композитор, над твором якого Ви працюєте в даний момент?
8. Коли Ви останній раз відвідували концерт фортепіанної музики? Які твори особливо привернули Вашу увагу?
9. До яких музичних жанрів найчастіше звертався композитор, над твором якого Ви працюєте в даний момент?
10. Словесно схарактеризуйте образний зміст твору, над виконанням якого Ви працюєте в даний момент.
11. Які життєві обставини переживав композитор під час роботи над даним музичним твором?
12. Що найбільше вражає Вас у біографії композитора, над твором якого Ви працюєте в даний момент?
13. Чи звертаєте Ви увагу в процесі роботи на авторські ремарки? Яку функцію вони відіграють у декодуванні нотного тексту?
14. Чи варто вивчати біографію композитора? Що це дає у тлумаченні образного змісту одного з його творів?

Б.2. Опитувальник «Вимірювання емоційного відгуку»

Інструкція. Прочитайте наведені нижче твердження і оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них (поставте позначку у відповідній

графі бланка для відповідей), орієнтуючись на те, як ви зазвичай поведетеся в подібних ситуаціях.

Бланк для відповідей до методики «Вимірювання емоційного відгуку»

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Стать _____ Вік _____ Дата _____

№ п/п	Твердження	Відповідь			
		Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	Коли мені подобається твір, хочеться його слухати й слухати.				
2	Коли мені подобається музика, хочу дізнатись більше про життя композитора, про обставини створення музики.				
3	Люблю слухати музику на самоті.				
4	Люблю слухати вже знайому музику більше, ніж незнайому.				
5	Приймаю близько до серця ліричну музику				
6	Мені більше подобається музика легкого, розважального характеру.				

7	Мене захоплюють твори драматичного характеру				
8	Слухання музики певного характеру яскраво впливає на мій настрій.				
9	Мені подобається виконувати ліричні твори				
10	Мені подобається виконувати твори драматичного характеру				
11	У виконавстві віддаю перевагу мініатюрам				
12	Мене засмучує невдалий мій виступ.				
13	Після вдалого виступу відчуваю піднесення.				
14	Коли твір мені подобається, я переживаю музику так яскраво, ніби все це відбувається зі мною.				
15	Я можу залишатися внутрішньо спокійним (спокійною), навіть коли слухаю музику бентежного характеру, сповнену бурхливих почуттів.				
16	Мені неприємно, коли люди, що слухають музику поруч мене в концерті, відверто виявляють свою реакцію				

17	Коли мені подобається музика, я не зважаю на оцінювання її іншими.				
18	Я дуже засмучуюсь, коли учні не уважно слухають музику у моєму виконанні під час педагогічної практики				
19	Я переживаю, коли не можу заграти так, щоб діти мене уважно слухали.				
20	Я дуже засмучуюсь, коли учні виявляють неочікувану реакцію на музику.				
21	Вважаю, що нерозумно переживати з приводу того, що комусь не подобається твоє виконання.				
22	Я не розумію, як можна не любити музику.				
23	Мені неприємно, коли хтось негативно оцінює той твір, що мені подобається.				
24	Я можу залишитися байдужим (байдужою) до музики героїчного характеру				
25	Я засмучуюсь, коли учні віддають перевагу виключно розважальній музиці.				

Обробка результатів.

Обробка відповідей відбувається за допомогою «Бланку підрахунку результатів». За кожну відповідь нараховується від 1 до 4 балів.

Бланк підрахунку результатів

Номер твердження	відповідь (у балах)			
	Згоден завжди	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
Σ				

Підсумовування балів визначає загальну оцінку.

Аналіз і інтерпретація результатів

- 70-90 балів – високий рівень;
- 37-69 балів – задовільний рівень;
- 1-36 балів – низький рівень.

ДОДАТОК В.

Навчальні завдання для студентів:

В.1.Завдання щодо оцінювання мистецтва інтерпретації музики:

1.Прослухайте твір у виконанні різних піаністів. Яка з інтерпретацій Вам подобається найбільше? Аргументуйте думку.

2.Порівняйте виконавські стилі різних інтерпретаторів. Особливу увагу зверніть на те:

- чи характерною для піаніста є емоційна виразність виконання (так, ні);
- чи відтворюються образно-стильові засади творчості композитора ((так, ні)

-які засоби виконавської виразності піаніст переважно використовує для створення інтерпретації (інтонування мелодії, темпові нюанси, ритмові барви, педальні ефекти тощо). Потрібне підкреслити або додати свої характеристики.

3.Прослухайте в запису кілька концертних програм одного з відомих піаністів. Назвіть, твори яких композиторів переважають у його виконавсько-творчому доробку. Як Ви вважаєте, чому виконавець віддає перевагу тому чи іншому композитору?

4.Дайте відповідь на питання: «Яка з інтерпретацій Вам сподобалась найбільше?». Аргументуйте відповідь.

В.2.Завдання щодо виявлення емоційності відгуку студентів на музику.

№ 1. “При оцінюванні незнайомого мені твору я покладаюсь більше на інтуїцію, ніж на аналітичне осмислення” (Так, ні, важко сказати). Підкресліть потрібне);

№ 2. “При оцінюванні незнайомого мені твору я беру найбільше до уваги перше враження” (Так, ні, важко сказати). Підкресліть потрібне.

№3. “При оцінюванні незнайомого мені твору я не довіряю першому враженню, намагаюсь прослухати твір кілька раз”. (Так, ні, важко сказати). Підкресліть потрібне.

№ 4. “При оцінюванні незнайомого мені твору, я намагаюсь аналітично осмислити емоційну реакцію”(Так, ні, важко сказати). Підкресліть потрібне.

№ 5.“При оцінюванні незнайомого мені твору, я орієнтуюсь на загальноприйняті оцінки творчості композитора”. (Так, ні, важко сказати). Підкресліть потрібне.

Різне формулювання ідентичних питань дає змогу з'ясувати істинне ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до твору.

В.3.Завдання щодо визначення індивідуального ставлення студента до сутності інтерпретації музичного твору.

Дайте відповідь на питання щодо свого ставлення до завдань інтерпретації музичних творів:

1.Виконуючи твір, я насамперед намагаюсь передати власне емоційне ставлення до образного змісту музики. (Так, ні);

2. Відтворити особливості стилю композитора (Так, ні);
3. Справити враження на слухачів своєю піаністичною майстерністю (Так, ні);
4. Захопити слухачів музикою (Так, ні);
5. Заграти так, щоб слухачам сподобався твір (Так, ні);
6. Виконати всі авторські і редакторські вказівки (Так, ні);
7. Не збитись (Так, ні - підкресліть потрібне)

В.4. Завдання щодо концентрації уваги студентів на змісті музичних образів твору (самозвіт щодо прослуханої музики).

- Визначіть, про що цей твір.
- Дайте йому назву.
- Визначіть, які настрої виразив композитор у творі.
- Назвіть подібні за настроєм твори.
- Спробуйте відповісти на питання: «Які почуття переживав композитор, коли писав цей твір? Які почуття він хотів передати?»
- Пригадайте, чи відчували Ви подібні настрої у своєму житті. Коли? За яких обставин?
- Пригадайте події з власного життя, які б Ви могли би пов'язати із прослуханою музикою?
- Оцініть, як виконано цей твір. Визначіть, які засоби виконавської виразності (тембр, інтонаційне вираження, динамічні відтінки тощо) Вас особливо вразили.

В.5.Завдання щодо визначення стильових і жанрових особливостей творчості композитора.

- Визначіть, до якого художнього напрямку належить твір.
- Схарактеризуйте і стильові ознаки, притаманні музичному твору.
- Визначіть, чи характерними вони є для стилю композитора, що створив цей твір.
- Визначіть, до якого жанру належить твір.
- Назвіть жанрові ознаки, що сприяють відтворенню образного змісту твору.
- Спробуйте відповісти на питання: «Чому композитор вибрав саме цей жанр для втілення переживань, які його хвилювали?»

В.6. Завдання на створення музики.

1. Створіть фортепіанну п'єсу певного настрою;
2. Створіть фортепіанний твір у певному жанрі (марш, колискова, прелюдія тощо);
- 3.Створіть фортепіанний твір, розрахований на сприйняття дітей певного віку;
- 4.Створіть фортепіанний твір у певному стилі.

В.7.Завдання щодо активізації процесу самоаналізу музичних вражень.

1. Зафіксуйте настрої, виражені у творі.

2. Проаналізуйте тематичний матеріал твору, характер зіставлення тем, виявіть особливості їх музичного розвитку.
3. Пригадайте відомі Вам твори, подібні за вираженням почуттів з даним.
4. Спробуйте підібрати назви твору.
5. Пригадайте свої життєві відчуття, подібні до виражених у прослуханому творі.
6. Проведіть аналогії між тим, що переживав композитор, створюючи музику і Вашими відчуттями при виконанні твору.
7. Прослухайте розучуваний Вами твір у виконанні інших виконавців. Зіставте виражені Вами переживання у Вашій інтерпретації із почутим у виконанні Іншого.

В.8. Вибір найвідповіднішої словесної характеристики. Завдання для студентів.

Із наведених експериментатором словесних характеристик твору - М.Мусоргський. “Богатирські ворота” - виберіть ту, що на Вашу думку, найвлучніше характеризує його образний зміст:

- 1.«Музика велична, мужня, епічно-урочистого характеру. Відтворюється могутній поступ часу»;
2. «Музика грізна, заклична, оспівується героїчне начало людського духу»;
3. « Музика передає враження від важкої, неповороткої, повільної ходи. Відтворюється невідворотність темної сили, що наступає, поступово підкоряючи собі весь простір».

В.9. “ Діалог із композитором ”.Завдання для студентів.

1. Виберіть із Вашої навчальної програми твір, запропонуйте кілька назв твору, які б відповідали його образному змісту.
2. Підберіть поетичний епіграф до твору.

3. Спробуйте уявити і виразно словесно описати ті настрої, відчуття, переживання, які володіли композитором у процесі написання твору.
4. Зімпровізуйте музику в стилі , характерному для композитора, твір якого Ви розучуєте в даний момент;
5. Зімпровізуйте твір у іншому музичному жанрі, ніж той, що його обрав композитор;
6. Допишіть закінчення твору (пропонується прочитати з аркуша нескладну фортепіанну п'єсу, в якій останні такти, що завершують твір, експериментатором випущено);
7. Виберіть музичну тему із творчості того композитора, над твором якого ви працюєте в даний момент. Зімпровізуйте варіації на обрану тему;
8. Спробуйте видозмінити жанр твору, над яким ви працюєте в даний момент. Дайте відповідь на питання: “Чому композитор обрав саме цей жанр?” Зверніть увагу на те, як вплинув обраний композитором жанр твору на вираження певного образного змісту;
9. Допишіть варіації. При розучуванні твору варіаційної форми спробуйте самостійно створити варіації на ту саму тему, яку обрав композитор для свого твору;
10. Спробуйте створити музику на ту саму тему (під такою самою назвою), що її написав композитор.

В.10. Завдання щодо планування навчальної програми:

1. Складіть власний виконавсько-навчальний репертуар на три семестри вперед.
2. Виберіть із запропонованого викладачем списку твори, які б Ви хотіли включити до своєї навчально-виконавської програми. Прокоментуйте Ваш вибір.
3. Чи є у Вас улюблені композитори? Назвіть їх. Що саме Вас приваблює в творчості того чи іншого композитора? Які його твори Ви б хотіли заграти?

ДОДАТОК Г.

Тестові завдання для студентів

Г.1.Індивідуальні особливості оцінювання музики.

1. Якщо я слухаю музичний твір перший раз, найперше звертаю увагу на:

- загальний настрій музики, характер музичної образності;
- емоційну драматургію твору;
- виразність виконання.

2. Після прослуховування невідомого мені раніше твору я хочу:

- ширше познайомитись з творчістю композитора;
- прослухати твір ще кілька раз;
- прослухати твір у іншому виконанні.

3.Якщо мені не сподобалась музика невідомого мені раніше твору після прослуховування, я хочу:

- ширше познайомитись з творчістю композитора;
- прослухати твір ще кілька раз;
- прослухати твір у іншому виконанні.

4. Якщо мені сподобалась музика невідомого мені раніше твору після прослуховування, я хочу:

- ширше познайомитись з творчістю композитора;
- прослухати твір ще кілька раз;
- прослухати твір у іншому виконанні.

5. При оцінюванні незнайомого мені твору я покладаюсь більше на інтуїцію, ніж на аналітичне осмислення.

6. При оцінюванні незнайомого мені твору я беру найбільше до уваги перше враження.

7. При оцінюванні незнайомого мені твору я не довіряю першому враженню, намагаюсь прослухати твір кілька раз.

8. При оцінюванні незнайомого мені твору, я намагаюсь аналітично осмислити емоційну реакцію.

9. При оцінюванні незнайомого мені твору, я орієнтуюсь на загальноприйняту оцінку творчості композитора.

Г.2.Визначення здатності до самостійного створення інтерпретації твору)

1.При опрацюванні твору під керівництвом викладача я насамперед орієнтуюсь:

- на думку викладача;
- на власні відчуття;
- на виконання твору іншими.

2.При самостійному опрацюванні твору я насамперед орієнтуюсь:

- на власне розуміння стилевих особливостей творчості композитора.
- на власні відчуття;
- на виконання твору іншими;

3.Виконуючи твір, я насамперед намагаюсь:

- передати власне емоційне ставлення до образного змісту музики;
- відтворити особливості стилю композитора;
- справити враження на слухачів своєю піаністичною майстерністю;
- захопити слухачів музикою;
- заграти так, щоб слухачам сподобався твір;
- виконати всі авторські і редакторські вказівки;
- не збитись;

Г.3.Завдання щодо специфіки художньо-педагогічного спілкування з учнями

1. Виберіть зі списку шкільної програми твори, які найбільше Вам подобаються.
2. Виберіть зі списку шкільної програми твори, які, на Вашу думку, найбільше сподобаються дітям (Вкажіть орієнтовно вік учнів).

3. Розробіть стратегію піднесення музичного твору в учнівській аудиторії:

- спочатку розповідаю про своє ставлення до твору, який буде демонструватись учням, потім стисло про історію створення музики;
- починаю з коротких відомостей про історію створення музики;
- закликаю учнів до уваги, до підтримання дисципліни;
- читаю вірші, за настроєм подібні до музичного твору, який буде демонструватись учням;
- розповідаю про творчість композитора, потім цікавлюсь, чи хотіли б учні прослухати один з його творів.

4. Спроектуйте реакцію дітей на музику:

- Звучить твір. Що, на Вашу думку, може найбільше привернути увагу дітей?
- Чи сподобається цей твір учням? Якого віку?

5. Сплануйте стратегію корекційних дій після прослуховування музики:

а) якщо учні не уважні під час звучання музики, Ваші дії:

- зроблю зауваження,
- поцікавлюсь, чи сподобався прослуханий твір учням,
- з'ясую, чому не сподобався цей твір учням,
- розкажу про своє ставлення до твору,
- наведу цікаві факти щодо створення твору,
- запропоную прослухати цей твір ще раз,
- не буду витрачати час на цей твір, запропоную прослухати інший.
- спробую словесно переказати образний зміст твору,
- зверну увагу учнів на характерні художні деталі твору (структура, найяскравіші засоби музичної виразності – динаміка, темброві барви, темп виконання, ритмові особливості)

б) якщо учні були уважні під час слухання музики:

- поцікавлюсь, чи сподобався твір учням,

- запитаю, чи можуть учні елементарно охарактеризувати образний зміст твору,
- поцікавлюсь, які художні деталі найбільше привернули увагу учнів,
- повідомлю про власне ставлення до твору.

ДОДАТОК Д.

Приклади проведення експериментальних занять (фрагментів) зі студентами в класі фортепіано.

Д.1. “Поєма-легенда” мі-мінор українського композитора В.Косенка (Фрагмент заняття в фортепіанному класі зі студентом Ц. другого курсу).

Мета – створення ситуації емоційного сприйняття музичного тексту шляхом залучення студентів до асоціювання з подіями власного життя, вираження викладачем своєї захопленості музикою.

Хід заняття. Спочатку студенту запропоновано прослухати твір у виконанні Павла Батюшкова, потім викладач-експериментатор сам заграє твір.

Перед студентом висунуто завдання - виокремити, зафіксувати в пам'яті ті фрагменти, моменти твору, які особливо підкреслюють емоційність вираженого композитором почуття.

За допомогою викладача студент звернув увагу на першу фразу поеми, яка звучить ніби питання-роздум або питання без відповіді, яке мов би повисає, розчиняється в просторі.

Далі з'ясовується виражальне значення нисхідних секвенцій. сповнених схвильованості; аналізується виражальне темпу *agitato*, що також спонукає до вираження схвильованого почуття.

В ході уроку викладач-експериментатор розповідає про події власного життя, що асоціюються у неї з музичним настроєм.

Далі слідує завдання студенту - пригадати подібні моменти з його власного досвіду.

В результаті роботи емоційність сприйняття і відтворення студентом музики значно підвищується.

Д.2. Ф.Шопен. Мазурка до-дієз-мінор. (Фрагмент заняття в фортепіанному класі зі студенткою К. першого курсу, що ілюструє застосування прийому “характеристика життєвого середовища, розкриття своєрідності особистості композитора, цікавих фактів з біографії, характерних рис його зовнішності”).

Мета - активізація емпатійного ставлення студента до музики у процесі створення інтерпретації музики.

Хід заняття.

Викладач-експериментатор, працюючи зі студенткою над Мазуркою Ф.Шопена, звертає її увагу на польське походження композитора, його ставлення до польського фольклору, на те, що Ф.Шопен більшу частку життя провів у Франції, вдалині від батьківщини. Питання: “ Чи и знайшли ці обставини життя видатного композитора відтворення у його музиці і, якщо так, то як саме? ”

Було зафіксовано, що студентка, усвідомлюючи потяг Ф.Шопена до Польщі, до рідного народу, зауважила, що вибір композитором самого жанру є не випадковим, мазурка – народний польський танець, що студентка співчуває композитору, розуміючи і переживаючи разом із автором той відтінок печалі, яким овіяно музику Мазурки, і спробує відтворити його у власному виконанні, в інтонаційному тлумаченні мелодії.

Розповідь викладача про окремі, навіть побутові деталі, такі як схильність Ф.Шопена до сіро-перлистих відтінків, яким він віддавав перевагу у одязі, також спонукала студентку до знаходження таких тембрових барв виконання Мазурки, які б відтворювали м'якість звучання, динаміку переважно в межах “mp” - “mf”.

Д.3. В.Косенко. Мазурка ре-бемоль мажор. Ф.Шопен. Мазурка до-дієз мінор.(Фрагмент фортепіанного заняття)

Мета: Порівняння образно-стильових підходів композиторів, які знайшли відбиток у творах.

Хід заняття. Викладач зосереджує увагу на відмінностях образного настрою конкретних творів, відзначаючи, зокрема, що Мазурка В.Косенка характеризується ліричною споглядальністю, відображенням стану радісного переживання якихось подій, в той час , як Мазурка Ф.Шопена звучить як проникненна лірична сповідь, сповнена найтонших психологічних нюансів.

Далі увага студентів звертається на характер використання композиторами засобів виразності, таких, як мелодія, ритм, фактура, гармонія. Відзначається багато спільного. Викладач підкреслює, що мелодизм В.Косенка виростає із глибокого знання природи фортепіано, оскільки композитор був прекрасним піаністом.

Студенти відмічають і у Ф.Шопена як характерну рису стилю – надзвичайне мелодійне багатство, що також своїм витокom має глибоку опору на специфіку фортепіанного звучання.

І в “Мазурці” В.Косенка, і в “Мазурці” Ф.Шопена студенти відмічають свободу романтичного висловлювання, зауважують, що загалом виклад матеріалу відзначається імпровізаційністю, звертають увагу на неймовірну пісенність мазурок, овіяних щирим, теплим почуттям людяності.

Характеризуючи ритмові барви обох Мазурок, студенти зауважують їхню мінливість, усвідомлюють, що і В.Косенко, і Ф.Шопен часто використовують “tempo rubato”.

Стосовно ладо-гармонічних засобів виразності, фактурного викладу студенти також знаходять багато спільного і у Ф.Шопена, і у В.Косенка. В чому ж тоді полягає відмінність?

За допомогою експериментатора-викладача студенти звертають увагу на близький зв'язок із народною мелодикою, що притаманна обом творам. З'ясовується, що і В.Косенко і Ф.Шопен зазнали у своїй творчості глибокого

впливу фольклору. Підкреслюється, що український композитор черпав натхнення зі скарбниці української музичної культури, польський – з польського народного мистецтва, що позначилось, зокрема, на гармонічних засобах виразності. У В.Косенка – це цілотнові послідовності, тяжіння до діатоніки, трихордових поспівок, використання неповних акордів. У Ф.Шопена - музика часто відрізняється ладовою змінністю, використанням лідійського, фрігійського ладів, частим використанням плагальних зворотів.

ДОДАТОК Є.

Приклади виконання студентами завдань.

Є.1. Поетичні аналогії до музичної образності фортепіанного твору Е.Гріга “Поетична картинка” № 1 мі-мінор:

1. У процесі формувального експерименту студентка Л. підбрала поетичні рядки, що досить повно виражають музичний зміст:

“ Цвітуть бузки, садок біліє
І тихо ронить пелюстки,
Напівзабуте знову мріє,
Як помах милої руки..”

(Максим Рильський)

2. Тонкість відчуття музики “Поетичної картинки” Е.Гріга № 1 мі-мінор продемонструвала студентка П., підбравши до цього твору такий поетичний епіграф:

“ Я стежу за хмарками,
Ловлю їх світлий сум.
А серце те все в пісню
Чудову перелле!”

(Павло Тичина)

3. Намагаючись якнайповніше вловити настрої композитора, відтворені у “Поетичній картинці” Е.Гріга № 1 мі-мінор, студент Ж. звернувся до поезій Генріка Ібсена:

“ Хлопчиком любив дивитись,
Як у небі зорі світять,
По лугах блукав весною
У душевному спокої ”

Є.2. Приклад роботи над “Прелюдією” до-мінор М.Лисенка.

Викладач пропонує студенту добірку поетичних фрагментів різного образного змісту, поставивши завдання вибрати саме ті з них, котрі на думку студента відповідають образному змісту, загальному настрою музики:

Приклад № 1.

“Полум’ям вічним на жах всім нащадкам
Дантове пекло палає;
пекло страшніше горить в нашім краю, –
чом же в нас Данта немає?

Гей, блискавице, громова сестрице,
де ти? Розбий злії чари!
Хай ми хоч раз заговоримо громом
так, як веснянії хмари!” (Леся Українка)

Приклад №2

“Гострим полиском хвилі спалахують
після бурі у місячну ніч,
наче військо мечами двусічними
хоче зняти вражі голови з пліч.

Зброї полиск і гомін розкотистий –
се неначе повстання гуде,
наче сила народна узброєна
без упину на приступ іде”. (Леся Українка)

Приклад № 3.

“Не в людях зло, а в пугах тих,
Котрі незримими вузлами

Скрутили сильних і слабих
З їх мукою і їх ділами.

Мов Лаокоон той серед змій,
Так люд увесь в тих путах в'ється...
Ох, і коли ж той спрут страшний
На тілі велетня порветься”. (Іван Франко)

Приклад № 4

“Ти, розуме-бистроуме,
Порви пута віковії,
Що скували думку людську!
Двигни з п'їтьми люд невільний,

Розхитай в нім ясні думи,
Розрости бажання волі,
Поєднай велику силу,
Щоби разом, дружно стала,
Щастя, волі добувала!” (Іван Франко)

Студенти не одразу “вловили” відмінність образних нюансів поетичних рядків. Тільки після повторного прослуховування і музики, і віршів студенти змогли відчутти їхню емоційну сутність і індивідуально зреагувати на вибір тих чи інших поезій відповідно до суб'єктивних смакових уподобань.

Є.3. Оцінювання студентами різних виконавських трактовок.

Студентам було запропоновано прослухати “Фантазію-експромт ” до-дієз мінор Ф Шопена, ор.66 у виконанні піаністів Олександра Козаренка, Лариси Деордієвої, китайського піаніста Ланг Ланг. У процесі обговорення особливостей інтерпретації кожного з музикантів студенти відзначали різні її відтінки, особливості виконання піаністів, різні способи досягнення виразності. Водночас всі сходились на тому, що відмінності в інтерпретаціях не переходять меж хорошого смаку.

Так, у виконанні Ланг Ланг майбутні учителі відмічали: “істинний ліризм і поетичність”, “виразність мелодичної лінії, що досягається на основі природного “дихання мелодії”, “романтичну схвильованість”, “якісну характеристику звуку”.

У фортепіанному виконанні Олександра Козаренка студенти відмітили: “логіку композиційно-драматургічної побудови”, “контрастність зіставлення тем”, “полімелодизм фактури”.

У виконанні Лариси Деордієвої студенти відмітили відчуття “внутрішнього “Я” піаністки”, “оркестровість звучання”, “бездоганність віртуозного володіння інструментом”.

Підсумком кожного прослуховування різних інтерпретацій у процесі формувального експерименту були висловлювання-висновки студентів, на зразок:

-“Виразність інтерпретації досягається тоді, коли піаніст, не спотворюючи композиторського задуму, виражає свої почуття”;

- “Важливо зрозуміти, що хотів передати своєю музикою композитор, передати його наміри і своє ставлення до художніх образів