

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СТРОГАЛЬ ТЕТЯНА ЮРІЇВНА

УДК 37.016:78]:[159.942+17.022.1 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ
ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Науковий керівник: **Побережна Галина Іонівна**,
доктор мистецтвознавства, професор

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Строгаль Т.Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02. – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено проблемі формування емоційно-естетичного досвіду підлітків.

Основу теоретичного дослідження складає методологічне осмислення провідної педагогічної умови, – застосування субкультурного контексту уроку музики, яка отримала в роботі ключове формотворче значення у формуванні емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

Практичний концепт розкривається завдяки використанню педагогічного потенціалу арт-терапевтичного комплексу методів, його застосуванню в навчальному процесі під час опановування підлітками музичним мистецтвом на уроках музики в загальноосвітній школі. Це дозволяє досягти мети, що полягає у формуванні емоційно-естетичного досвіду підлітків засобами активізації гедоністичного фактору їх музично-слухацьких потреб.

Дослідницьким шляхом було досягнуто поглиблення естетичного сенсу в бінарній сутності емоційно-естетичного досвіду через його поширення під час спілкування учнів з кращими зразками музичного мистецтва різних стилів та напрямів, – від доступних молоді до більш складних, естетично значущих зразків – з метою збагачення емоційного досвіду до аксіологічного рівня.

Враховуючи соціально-психологічне розмежування музичних вподобань підлітків за різними субкультурними спрямуваннями, розроблено

педагогічний арт-терапевтичний методичний комплекс для створення можливості досягнення їх природного музично-емоційного комфорту.

У дослідженні теоретично обґрунтовано структурні компоненти емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики, а саме: *гедоністично-чуттєвий*, який передбачає отримання насолоди учнем від мистецтва через домінуючу модальність: зорову, слухову або кінестетичну; *потребово-мотиваційний*, який стимулює творче самовираження підлітка через розширення його емоційно-почуттєвої сфери та систему ціннісних орієнтацій, яка в цьому віці ще піддається педагогічній корекції; а також реалізує потребу підлітка в релаксації та активізації; *когнітивний*, який передбачає наявність естетичної оцінки та вербальної інтерпретації; *емоційний*, який передбачає емоційний комфорт (відсутність емоційного напруження, страху) та емоційний резонанс під час вивчення творів мистецтва; *діяльнісно-творчий*, який стимулює розуміння художнього змісту музичного твору, втілення його у виконанні (виконавська інтерпретація), здатність виявлення та використання власних творчих ресурсів через поєднання різних форм мистецтва й вираження себе через нього («синестезійна інтерпретація»).

У роботі одержані нові вирішення обраної проблеми, що дозволило: створити авторську методику формування емоційно-естетичного досвіду підлітків (з використанням педагогічного арт-терапевтичного методичного комплексу); розкрити педагогічний сенс застосування інтермодального підходу для підтвердження ефективності застосування арт-терапевтичного методичного комплексу на уроках музики (зараз це уроки музичного мистецтва); обґрунтувати педагогічні умови формування емоційно-естетичного досвіду підлітків (*застосування субкультурного контексту в аспекті формування ЕЕД (емоційно-естетичного досвіду), активізація емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви, забезпечення емоційної насиченості процесу навчання, розвиток*

індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва, забезпечення особистісного ставлення до мистецтва на основі власного досвіду); розкрити критеріальний апарат оцінки сформованості означеного феномена; уточнити на підставі теоретичного аналізу сутність поняття «емоційно-естетичний досвід» в царині музичної педагогіки за рахунок усвідомлення необхідності позитивної емоційної аксіологічної реакції; подальшого розвитку набули форми й методи емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики через втілення авторського педагогічного арт-терапевтичного методичного комплексу.

В практиці одержаних результатів визначається також можливість використання теоретичних положень дослідження під час розробки навчальних програм, зокрема розробленої нормативної програми для студентів ВНЗ «Музикотерапія в освітньому просторі» (в якій приділено значну увагу розвитку духовної сфери особистості в освітньому процесі засобами музичної терапії), методичних розробок і рекомендацій для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Положення дисертації можна використовувати під час викладання у ВНЗ на факультетах музично-педагогічного профілю для підготовки студентів до проходження практики в загальноосвітніх школах. Дана робота допоможе вирішити педагогам проблеми професійного становлення – самопочуття та саморегуляції, набуття фахової впевненості, адекватного особистісного та професійного самовираження, мотивації до творчої діяльності, подолання труднощів у спілкуванні. Автором розроблено методичні рекомендації (у формі таблиць) для систематизації музики молодіжних субкультур, показано її зв'язок з класичною (академічною, народною) музикою різних часів.

Ключові слова: емоційно-естетичний досвід, підлітки, урок музики, підліткова субкультура, арт-терапевтичний методичний комплекс.

ANNOTATION

Strohal T.Y. Shaping Teenager's Emotional and Aesthetic Proficiency at Music Classes. – Manuscript copyright.

Dissertation on obtaining Pedagogical Sciences Candidate's Degree, Specialty 13.00.02 – Theory and Methodology of Musical Training. – National M. P. Drahomanov Pedagogical University, Kyiv, 2017.

Annotation Contents

The dissertation is dedicated to the issue of shaping teenager's emotional and aesthetic proficiency.

The basis of the theoretical research lies in the methodological consideration of the key pedagogical circumstance, i.e. implementing the subcultural context of a Music class; in the research this circumstance has acquired the primary form-building significance in the process of shaping teenager's emotional and aesthetic proficiency at Music classes.

The practical concept is being revealed due to implementing the pedagogical potential of art-therapeutic methods variety, as well as its implementation within the comprehensive school teaching process when teenagers grasp the musical mastery skills. This enables to achieve the goal of shaping the emotional and aesthetic proficiency via activating the hedonistic factor of teenager's musical and listening needs.

In the course of the research the thorough investigation of the aesthetic sense was achieved within the binary significance of emotional and aesthetic proficiency via its expansion when interacting with the best samples of Musical Mastery of various styles and trends – from those available to youngsters up to more complicated and aesthetically meaningful ones, with the goal of enriching the emotional proficiency leading up to the level of its perception axiology.

In accordance with the issue of social and psychological division depending on various subcultural trends, the art-therapy methodological (teaching) complex

was worked out in order to create the circumstances for reaching the sense of natural musical and emotional comfort.

In the course of the research the following structural components of teenager's emotional and aesthetic proficiency at Music classes were theoretically justified: *hedonistically-sensuous*, which presupposes artistic enjoyment via dominant modality (visual, auditory, kinaesthetic); *requirement-motivational*, which stimulates the teenager's artistic self-expression via expanding the emotional and sensitive sphere and value orientation system (incapable of pedagogical correction at this age); moreover, this component implements the teenager's need for relaxation and activation; *cognitive*, which presupposes the availability of aesthetic evaluation and verbal interpretation; *emotional*, which envisages emotional comfort (absence of emotional stress or fear) and emotional resonance in the process of studying artworks; *artistry-activating*, which stimulates understanding the artistic contents of a musical composition and implementing this understanding in the performance (performance interpretation), as well as the ability to reveal and to implement personal artistic resources via combining various art forms and self-expression through it (*synesthetic interpretation*).

New solutions to problems were obtained in the research process and this has enabled: to work out *for the first time ever* the author's methodology of shaping emotional and aesthetic proficiency (via implementing art-therapeutic methodological (teaching) complex); to reveal the pedagogical significance of using intermodal approach for confirming the effectiveness of implementing art-therapeutic methodological (teaching) complex at Music classes; to justify the pedagogical circumstances of shaping the teenager's emotional and aesthetic proficiency (*subcultural context implementation within the aspect of shaping the emotional and aesthetic proficiency; activating the emotional and aesthetic observance via developing imagery ability; ensuring the emotional satiation of the teaching/learning process; the development of learners' individual vision of aesthetic perception in the process of analytical, interpretational and reflexive*

learning the artworks; ensuring the presence of individual attitude toward art on the personal background basis); to reveal the criteria apparatus of evaluating the phenomenon under consideration being shaped; to specify the essence of *emotional and aesthetic proficiency* notion on theoretic analysis basis within Musical Pedagogy domain by means of realising the necessity of positive emotional axiological reaction; further development tendencies were acquired by the forms and methods of teenager's emotional and aesthetic proficiency at Music classes via implementing the author's art-therapeutic methodological (teaching) complex.

Within the practice of the obtained results the possibility of implementing the theoretical aspects is observed, and this may concern working out the training programmes, in particular the standard programme for higher institutions learners *Music Therapy within Educational Domain* (where special attention is given to shaping the personality's spiritual/mental sphere in educational process via music therapy means); methodological guidance papers and recommendations for comprehensive school learners. The statements and ideas expressed in the dissertation can be implemented in the teaching process in higher institutions, for the music and pedagogy-profiled faculties and for training students before their comprehensive school teaching practice. The research will contribute to solving the issue of the teacher's professional self-establishment, in particular, self-esteem, self-control, confidence, overcoming communication difficulties; personal and professional self-expression, occupational motivation. Methodological guidance (in tabular format) has been worked out by the author of the research in order to systematise the music of teenager's subcultures, and to reveal its connection with classical/academic/folk music of various times.

Key words: emotional and aesthetic proficiency, teenagers, Music class, teenager's subculture, art-therapeutic methodological (teaching) complex.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Нараєвська Т. Вплив музики молодіжних субкультур на молодь / Т. Нараєвська // Простір арт-терапії : збірник наукових статей / Всеукраїнська громадська організація «Арт-терапевтична асоціація». – Київ, 2013. – Вип. 1 (13). – С. 64-75.
2. Строгаль Т. Ю. Вплив сучасних субкультур на формування емоційно-естетичного досвіду підлітків / Т. Ю. Строгаль // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Київ, 2014. – Вип. 16 (21), ч. 2. – С.159-163.
3. Строгаль Т. Ю. Сутність поняття «емоційно-естетичний досвід» у філософській та психолого-педагогічній літературі / Т. Ю. Строгаль // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Київ, 2015. – Вип. 17 (22). – С. 20-25.
4. Строгаль Т. Ю. Педагогічні умови та принципи формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики / Т. Ю. Строгаль // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Київ, 2016. – Вип. 36, т. 3 (19), дод. 3: тематичний вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С. 321-331.
5. Строгаль Т. Ю. Структура емоційно-естетичного досвіду учнів підліткового віку / Т. Ю. Строгаль // Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика : збірник наукових праць Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич [та ін.], 2017. – Вип. 2. – С. 82-92.

Стаття в іноземному фаховому виданні

6. Strohal T. Yr. Methodical basis of using innovative art therapeutic technologies in the process of teenagers' emotional and aesthetic experience formation / T.Yr. Strohal // Intellectual Archive. – Toronto, 2017. – Vol. 6, No. 1. – P. 89-101.

Матеріали науково-практичних конференцій

7. Нараєвська Т. Використання музичної терапії в загальноосвітній школі / Т. Нараєвська // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення : матеріали IX Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-26 лютого 2012 р.) / Всеукраїнська громадська організація «Арт-терапевтична асоціація». – Київ, 2012. – С. 60-64.
8. Строгаль Т. Ю. Влияние эмоционально-эстетического опыта подростков на их личностное развитие / Т. Ю. Строгаль // Интеграция науки и практики в современных условиях : материалы III Международной научно-практической конференции (28 февраля 2015 г.) : сборник научных трудов / НОУ «Вектор науки». – Москва, 2015. – С. 62-67.
9. Строгаль Т. Ю. Арт-терапевтичні методи роботи з підлітками на уроках музики / Т. Ю. Строгаль // Перспективні напрямки роботи світової науки : збірник статей учасників тридцятої Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (19-25 січня 2015 р.) / Південноукраїнський гуманітарний альянс ГО «Громадянська дія». – Запоріжжя, 2015. – Т. 1: Науки гуманітарного циклу. – С. 33-36.
10. Строгаль Т. Ю. Питання життєвих цінностей підлітків в субкультурному контексті: шляхи подолання кризи / Т. Ю. Строгаль // Особистість, стать, сім'я : виклики та відповіді філософської антропології, психоаналізу і арт-терапії. Підхід філософської антропології як мета антропології: збірник наукових праць IV Міжнародної науково-практичної конференції, 30-31 березня 2017 р. / За ред. Хамітова Н. В. – Київ: Інтерсервіс, 2017.– С.137–142.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	12
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ	21
1.1. Формування «емоційно-естетичного досвіду» як науково-педагогічна проблема.....	21
1.2. Структура емоційно-естетичного досвіду учнів підліткового віку.....	44
1.3. Педагогічний потенціал уроків музики в аспекті формування емоційно-естетичного досвіду підлітків.....	68
Висновки до першого розділу.....	73
Список використаних джерел до першого розділу.....	76
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	92
2.1. Наукові підходи та принципи.....	92
2.2. Педагогічні умови.....	103
2.2.1. Застосування субкультурного контексту уроку музики як провідної педагогічної умови формування емоційно-естетичного досвіду підлітків.....	103
2.2.2. Комплекс детермінованих педагогічних умов.....	113
2.3. Методика формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.....	126
Висновки до другого розділу.....	150
Список використаних джерел до другого розділу.....	152
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ	161

ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ		
3.1.	Розробка критеріального апарату.....	161
3.2.	Стан сформованості емоційно-естетичного досвіду підлітків (за результатами констатувального етапу експерименту).....	167
3.3.	Організація і перебіг формувального етапу експерименту.....	189
3.4.	Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.....	202
Висновки до третього розділу.....		218
Список використаних джерел до третього розділу.....		220
ВИСНОВКИ		224
ДОДАТКИ		229

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Система освіти і науки України знаходиться в стані хронічної кризи, що негативно впливає на розвиток усіх сфер життя країни в цілому. Світові тенденції рухаються в бік становлення Людини як унікальної, неповторної особистості, всебічний гармонійний розвиток якої є передумовою трансформації усього суспільства. Подолати системну кризу та віднайти шляхи його розвитку можна шляхом розвитку культури, точніше – через формування та розвиток її духовної складової в підростаючого покоління. Саме ці завдання й вирішує в загальноосвітній школі вчитель музики, застосовуючи потужний потенціал мистецтва.

Окреслені завдання відображено в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. та інших актах з вищої та середньої освіти. «Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури», «Концепція загальної мистецької освіти» висвітлюють ці завдання через призму культури та мистецької освіти. У зв'язку з цим, актуальною науково-теоретичною і методичною проблемою є формування емоційно-естетичного досвіду особистості як складової її духовного досвіду. Визначено, що найбільш сприятливим для формування емоційно-естетичного досвіду є підлітковий вік – період навчання в основній школі. Актуальним завданням педагогічної науки постає формування емоційно-естетичного досвіду учнів загальноосвітньої школи, як важливої умови розвитку їх духовності, набуття ними загальнолюдських і моральних якостей та засвоєння соціального досвіду, втіленого у різних формах музичної культури.

Проблему досвіду в філософському ключі розглядали Авінаріус, Ф. Бекон, Дж. Берклі, Є. Бистрицький, Г. Гегель, Г. Гельвецій, Т. Гоббс, Е. Гуссерль, Р. Декарт, Д. Дідро, І. Кант, Лейбніц, Дж. Локк, Е. Мах, Б. Спіноза, Д. Юм та інші. Серед українських дослідників проблемою досвіду

займались Г. Сковорода, П. Юркевич, серед наших сучасників – І. Іващенко, В. Кебуладзе, А. Лактіонов, М. Мінаков, М. Холодна.

Проблему формування емоційного досвіду досліджували А. Бергфельд, Ю. Бреус, О. Винославська, В. Сидорова; побіжно у своїх дослідженнях торкалися проблеми формування емоційного досвіду Н. Гаріпова, М. Журавльова, П. Ільїн, Л. Лисенко, М. Смірнов та ін.

Формування художнього досвіду висвітлювала Н. Дігтяр, художньо-естетичний досвід досліджували Т. Завадська, О. Шевнюк та ін. Проблему формування естетичного досвіду розглядали О. Баумгартен, В. Бичков, М. Бієдслі, Дж. Дьюї, В. Елдріч, І. Зязюн, Р. Інгарден, В. Кругліков, Т. Левчук, К. Островський, О. Павлова, О. Полюдова Ф. Сіблі, Т. Скорик, Є. Скороварова, О. Спінеєва, Г. Яусс, Х. Яусс, Г. Шпет, С. Франк та інші.

Проблеми навчання підлітків мистецтву теоретично та емпірично досліджували В. Березан, В. Бриліна, А. Виногородський, С. Прокоф'єва-Акопова та ін. Значна частина дослідників приділяла увагу підлітковим субкультурам як середовищу впливу на молодь. Серед них: І. Борисов, Е. Борисова, Л. Васильєва, М. Гогуєва, А. Громов, Т. Дельцова, Н. Долгая, Ю. Драбчук, О. Євтушенко, І. Климук, С. Косарецька, О. Лаврик, С. Левікова, Д. Леонт'єв, Л. Радзіховський, С. Сергєєв, Б. Слющинський, М. Соколов, В. Стрельцов та інші. Навчання музики в школі в зазначеному аспекті досліджували Е. Абдулін, Ю. Алієв, Л. Безбородова, А. Виноградова та ін.

Застосування арт-терапії в роботі з підлітками активно досліджують У. Баер, К. Мартінсоне, О. Копитін, Н. Роджерс. Питання музичної психотерапії та її впливу на емоційну сферу підлітків знайшли своє висвітлення в роботах О. Антонова-Турченко, В. Бурунчанова, П. Дробот, С. Вишегородцева, С. Грофа, В. Драганчук, Е. Заїки, В. Калошина, Е. Лобанової, Б. Любан-Плоци, А. Менегетті, В. Петрушина, Г. Побережної, В. Пушкар, О. Ромаєвої та інших. Використання арт-терапії в освіті

висвітлено в працях О. Вознесенської, Л. Лебедєвої, Е. Медведєвої, Л. Рапацької, О. Сороки, Я. Титаренко, К. Уелсбі та інших.

Аналіз зазначених досліджень показав, що проблема формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики є закономірним відображенням тих *суперечностей*, що виникають між:

- посиленням уваги на загальнодержавному рівні до розвитку емоційно-естетичного досвіду учнів основної школи зокрема та духовної культури підростаючого покоління в цілому і недостатньою розробленістю теоретичних та методичних засад формування в підлітків емоційно-естетичного досвіду;

- розмаїттям різновидів і жанрів сучасного мистецтва (зокрема музичного), та наданням переваги в змісті програм художньо-естетичного циклу загальноосвітньої школи найбільш розробленим у мистецькій педагогіці видам класичного музичного мистецтва (академічна музика – для слухання та народна – для виконання);

- потужним навчально-виховним потенціалом близької підліткам молодіжної музики різних напрямків і недостатнім використанням її на уроках музичного мистецтва в основній школі.

Отже, актуальність і недостатня розробленість проблеми дослідження, її теоретична і практична значущість, наявність вищезазначених суперечностей визначили вибір теми дисертації: *«Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та історії музики факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, що є складовою наукової проблеми «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів».

Тема дисертації затверджена вченою радою Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 7 від 28.02. 2011 р.) та узгоджена рішенням Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 23.04.2013 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити методику формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики і підтвердити її ефективність.

Відповідно до мети визначено **завдання** дослідження:

- на основі аналізу психолого-педагогічної, методичної, мистецтвознавчої, філософської літератури розкрити сутність понять «емоційний досвід», «естетичний досвід» в контексті досліджуваного феномена та дати визначення поняття «емоційно-естетичний досвід підлітка», розробити його зміст та структуру;
- обґрунтувати доцільність застосування субкультурного контексту уроку музики як провідної педагогічної умови формування емоційно-естетичного досвіду підлітків, а також визначити існуючі ризики в процесі формування підліткових естетичних потреб в умовах сучасної масової культури;
- розробити методичні засади (педагогічні умови та поетапну методику) формування емоційно-естетичного досвіду підлітків з урахуванням субкультурного контексту уроків музики;
- експериментально перевірити ефективність поетапної методики формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики .

Об'єкт дослідження – процес музичного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет дослідження – методичні засади формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення особистісно орієнтованого (О. Лактіонов, К. Роджерс, М. Холодна, Дж. Дьюї, О. Журавльова, М. Смірнов та ін.), діяльнісного (О. Леонтьєв, М. Лисенко, Н. Гаріпова, М. Лебединський, В. М'ясищев, Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Гоулман, К. Островський та ін.), культурологічного (Л. Левчук, Є. Скороварова, О. Шевнюк, О. Капичина, О. Полюдова, Т. Калашник, В. Бичков та ін.) та інтермодального наукових підходів (Н. Роджерс, В. Сидорова та ін.); психолого-педагогічні дослідження розвитку особистості учня основної школи (І. Лернер, С. Шацький, В. Сухомлинський, А. Алієв, А. Горбачова та ін.); дослідження особливостей психічного та фізіологічного розвитку учнів основної школи (А. Виногородський, Л. Карпенко, І. Куришева, Л. Юнак, Н. Ясінко та ін.), їх естетичного виховання (Л. Абелян, В. Березан, Б. Бриліна, І. Климук, О. Сапожнік, В. Столярова, Г. Шостак та ін.), дослідження субкультур у сучасному суспільстві (А. Райхштат, Н. Сенченко, Е. Омельченко, С. Сергеев, В. Дряпіка, Н. Долгая, В. Суртаєв та ін.), феномена емоційного досвіду особистості (А. Бергфельд, Ю. Бреус та ін.), феномена естетичного досвіду особистості (В. Бичков, В. Кругліков, О. Павлова, О. Полюдова, Т. Скорик, Є. Скороварова, О. Спінеєва, Л. Штома, Г. Яусс та ін.); положення щодо впровадження арт-терапії в освітній процес (О. Вознесенська, О. Копитін, Л. Лебедева, К. Мартінсоне, В. Петрушин, Г. Побережна, О. Тараріна, К. Уелсбі, І. Чернуха та ін.); дослідження емоційної сфери підлітків (Г. Бурунчанова, І. Ванєчкіна, А. Виногородський, П. Каптерєв, Т. Кириленко, Д. Пижик, О. Прокопенко, Я. Силаєва, Н. Фалько, Л. Юнак, Н. Ясінко та ін.).

Для досягнення мети та вирішення завдань дослідження використано такі **методи**:

- *теоретичні*: аналіз філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури вітчизняних та зарубіжних авторів для

визначення сутності базових понять дослідження; порівняння, систематизація, класифікація й узагальнення теоретичних й емпіричних даних для характеристики потенціалу та впливу засобів арт-терапії на процес формування емоційно-естетичного досвіду підлітків, визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості емоційно-естетичного досвіду учнів підліткового віку, розроблення методичних засад формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики;

- *емпіричні*: діагностичні (анкетування, бесіди, тестування), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для виявлення рівнів сформованості в підлітків емоційно-естетичного досвіду, перевірки ефективності методичних засад формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики;

- *статистичні*: методи математичної статистики для обробки результатів експериментальних даних та порівняння їх із вихідними положеннями.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше створено методику формування емоційно-естетичного досвіду з використанням педагогічного арт-терапевтичного методичного комплексу; розкрито педагогічний сенс застосування інтермодального підходу для розкриття функціональності арт-терапевтичного методичного комплексу на уроках музики; обґрунтовано педагогічні умови формування емоційно-естетичного досвіду підлітків з провідною педагогічною умовою застосування субкультурного контексту в аспекті формування ЕЕД; розроблено критеріальний апарат сформованості означеного феномена;

уточнено сутність поняття «емоційно-естетичний досвід» в царині музичної педагогіки за рахунок усвідомлення необхідності позитивної емоційної аксіологічної реакції;

подальшого розвитку набули форми і методи набуття емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики через втілення авторського педагогічного арт-терапевтичного методичного комплексу.

Практичне значення одержаних результатів визначається можливістю використання теоретичних положень дослідження під час розробки навчальних програм; розробленістю нормативної програми для студентів ЗВО «Музикотерапія в освітньому просторі» (з розвитку духовної сфери особистості в освітньому процесі засобами музичної терапії); застосуванням методичних розробок і рекомендацій (зокрема у вигляді відповідних систематизованих таблиць) для учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Положення дисертації можна використовувати під час викладання у ЗВО на факультетах музично-педагогічного профілю для підготовки студентів до проходження практики в ЗЗСО; практичному вирішенні професійно-педагогічного становлення (мотивація, самопочуття, саморегуляція, самовираження, впевненість, подолання труднощів у спілкуванні) через застосування педагогічного арт-терапевтичного комплексу.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні висновки та положення дисертаційного дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях, семінарах, педагогічних читаннях різних рівнів: *міжнародних* – X Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція «Простір арт-терапії: досвід становлення» (Київ, 2013; Сертифікат №82/13); XII Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція «Простір арт-терапії: мистецтво життя» (Київ, 2015; Сертифікат №114/15); «Интеграция науки и практики в современных условиях» (Таганрог, 2015), “Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя” (Запоріжжя, 2015), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015), «Особистість, стать, сім’я: виклики та відповіді філософської антропології, психоаналізу і арт-терапії» (Київ, 2017);

Всеукраїнських міжвузівських науково-практичних семінарах: «Культурологічний та педагогічний аспекти впровадження засобів музикотерапії у систему дошкільної, шкільної та вищої мистецької освіти» (Київ, 2015), «Культурологічний та педагогічний аспекти впровадження засобів музикотерапії у систему дошкільної, шкільної та вищої мистецької освіти» (Київ, 2016, 2017) та обговорені на *тематичних фестивалях, науково-просвітницьких семінарах:* V міжнародний фестиваль арт-терапії «ART-PRAKTIK»(Львів, 2015); VI міжнародний фестиваль арт-терапії «ART-PRAKTIK»(Київ, 2015); VIII та XV міжнародний фестиваль арт-терапії «ART-PRAKTIK»(Київ, 2015, 2016); Міжнародний фестиваль метафор, метафоричних карт та психологічних практик «МАКсимум» (Київ, 2015, 2016).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в практику роботи загальноосвітніх закладів: загальноосвітня школа I-III ступенів № 263 імені Євгена Коновальця м.Києва (довідка № 207 від 22.06.2015 р.); Кременчуцька загальноосвітня школа I-III ступенів № 29 (довідка № 01-38/135 від 30.05.2016 р.); Старокостянтинівська загальноосвітня школа I-III ступенів №1 (довідка № 370 від 05.12.2016 р.).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується: комплексним застосуванням теоретичних та емпіричних методів, адекватних завданням дослідження; урахуванням ідей провідних та зарубіжних вітчизняних науковців у галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства; методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень; використанням комплексу методів, що відповідають об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи на уроках музики та впровадженням позитивно результативної методики формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики; якісною та кількісною обробкою отриманих даних.

Публікації. Основні положення і висновки дисертації відображено у 10 наукових працях, з них 5 статей у вітчизняних та 1 стаття у зарубіжному науковому фаховому виданні, 4 статті опубліковано у матеріалах конференцій.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (всього 228 найменувань, із них 2 іноземною мовою на 40 сторінках), 19 додатків на 33 сторінках. Загальний обсяг дисертаційного дослідження становить 260 сторінок, із них основного тексту – 172 сторінки. Робота містить 38 таблиць та 19 рисунків на 15 сторінках.

РОЗДІЛ I Теоретичні основи формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

1.1. Формування емоційно-естетичного досвіду як науково-педагогічна проблема.

Розглядаючи теоретичні основи формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики для нас важливим постав розгляд цього питання як науково-педагогічної проблеми музичної освіти. Виходячи з того, що у сучасній музичній освіті урок музики розуміється як урок музичного мистецтва, останнє ми будемо використовувати й надалі в нашій роботі. Для того, щоб розглянути цю проблему, нам необхідно розкрити сутність поняття «досвід», яке досліджувалось ще з давніх часів у філософії такими мислителями як Дж. Берклі, Д. Юм, Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Е. Гуссерль та інші [6; 138; 4; 24; 65; 27; 111]. Серед українських дослідників проблемою досвіду займалися Г. Сковорода, П. Юркевич, О. Лактіонов та інші, які трактували його з позицій раціоналізму, вважали основою пізнання, і розглядали залежність його придатності від суворості аналізу [59; 103]. Серед сучасників – М. Мінаков, І. Іващенко, В. Кебуладзе, М. Павлова, М. Холодна [71; 43; 49; 85; 132].

З філософської точки зору досвід трактується подвійно: як експеримент, спостереження природи, що пов'язує буття з мисленням [4; 23; 24; 111; 65;], або ж як сукупність чуттєвих даних і вражень [6; 138]. В епоху Середньовіччя формується поняття про внутрішній досвід, як «непогрішний» спосіб пізнання, що володіє вищою достовірністю, на відміну від досвіду (чуттєвого і раціонального) пізнання зовнішніх об'єктів [136]. Представники епохи Відродження вважали досвід (безпосередній, вільний, духовний) джерелом усіх знань, інтегральним поняттям всієї культури [84].

Засновник сенсуалістичної філософії Дж. Локк вважав, що розумова здатність індивіда формується лише в процесі життєвого досвіду та завдяки його власним зусиллям [65]. Поряд із цим Б. Паскаль зазначав, що досвід не лише допомагає у перевірці істин встановлених раніше, а й відкриває нові істини, які були до цього невідомі. Слід зазначити, що Е. Гуссерль розуміє поняття «досвід» як процес переходу чужого в знайоме, завдяки якому виникає світ як конструкт досвідної активності особистості [28, с. 51-52]. Цей незвичайний досвід співпадає з трансцендентальною рефлексією, і лежить в основі всього пізнання й культури (Е. Гуссерль). Поряд із тим М. Гайдегер вважає, що буттєвий досвід виростає з переживання особою свого буття, й виступає тією самоціллю (абсолютом), навколо якої вибудовується людське життя [131].

На сьогодні існує багато наукових праць, присвячених дослідженню поняття «досвід». Такі дослідники як Л. Воробйова, М. Мінаков, В. Кебуладзе, Т. Снегирьова, Ю. Швалб, І. Якиманська та інші розробляють різні підходи до вивчення даного поняття [15; 71; 50; 107; 134; 140]. Серед сучасних філософів панує думка, згідно якої поняття «досвід» бажано трактувати в діалектичній єдності трьох аспектів, які характеризують діяльність особистості: чуттєвого, практичного і теоретичного [136, с. 14].

Представники німецької класичної філософії – І. Кант та Г. Гегель – стали родоначальниками двох основних традицій проблематизації теорії досвіду: епістемологія та герменевтика досвіду. У філософії Й. Фіхте та раннього Ф. Шеллінга з'явилися підстави для аналізу досвіду поза межами теорії пізнання. Ці тенденції було відчуте та найкраще сформульовано в феноменології Духа Г. Гегеля [43, с. 19]. І. Кант висунув компромісну концепцію, поєднавши в джерелах знань чуттєвий досвід з розумовою діяльністю, яка здійснює синтез відчуттів. Ч. Пірс переосмислює в своїй філософії давньогрецьке розуміння досвіду. Ідеї Ч. Пірса (досвід – навчання

через спробу пережити щось у дії, у перевірці на практиці) продовжили Дж. Мід, Ф. Шіллер, Дж. Дьюї [142; 32].

Представники емпіризму обмежували досвід сукупністю почуттів та сприйнятів, заперечуючи, що в його основі лежить дійсність, та визнавали єдиною реальністю особистий досвід. На противагу представникам емпіризму, такі представники раціоналізму як Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. Лейбніц та інші абсолютизували логічне мислення, розглядаючи досвід, як процес активного та модифікуючого впливу на людину чи навколишнє середовище. Результат цього впливу, на думку дослідників, постає у вигляді пізнання та умінь особистості. Р. Декарт стверджує, що досвід є вторинним відносно апіорного пізнання ідей. Т. Гоббс поєднує індивідуальний та соціальний досвід пізнання [24] і, на відміну від Декарта, не схиляється до втручання «безкінечного» розуму, вважаючи, що людина сама виробляє спеціальні допоміжні засоби для особистого досвіду пізнання.

І. Іващенко та М. Мінаков трактують досвід в контексті Гегелевої теорії самосвідомості [43; 71]. Ще один сучасний філософ В. Кебуладзе дійшов висновку, що не існує суто пасивного або суто активного досвіду, а має місце сталий перехід від активності в пасивність та навпаки [49, с. 37]. Розглядаючи вказане поняття, В. Іванов зазначає, що він формується «в межах людського способу буття, в єдності його діяльно-практичних, суспільно-історичних та індивідуальних характеристик» [41, с. 132]. Продовжуючи цю думку, Л. Солонько зазначає: «Буттєвий досвід має генералізований характер і залучає до себе всю людину, захоплюючи її цілком, наповнюючи синестетичними переживаннями й занурюючи в трансовий стан. Наявність трансу – один із критеріїв наявності буттєвого досвіду. Синестезійний характер буттєвого досвіду означає, що його перебіг супроводжується активізацією всіх модальностей сприйняття. Переживаючи цей досвід, людина одночасно чує, бачить, відчуває запах, відчуває на кінестетичному рівні значення тих інтуїцій, які дані їй у досвіді» [110, с. 57-

58]. На сьогодні традиційним в загальнофілософському плані є визначення досвіду як специфічного поняття гносеології, що трактується як *фактичне знання та його емпіричне узагальнення*.

Узагальнюючи все вищезазначене, ми розуміємо поняття «*досвід*» з філософської точки зору як *обсяг знань, умінь та навичок, що стають надбанням особистості в процесі її життєдіяльності (переходу з активного в пасивний стан і навпаки) і концентрують усі її життєві надбання*.

Далі розглянемо досвід з *психологічної точки зору*. Одним з найважливіших факторів, що забезпечують формування досвіду і його стійкість є періодичність і повторюваність діяльності. На думку вчених В. Вундта, Н. Ланге, Дж. Дьюї, Дж. Міда, К. Роджерса, досвід – це знання та навички, які людина набуває в процесі соціалізації, а також спосіб пізнання дійсності, що ґрунтується на його безпосередньому чуттєвому засвоєнні; він є важливим джерелом інформації як про зовнішній об'єктивний світ, так і про психічне життя суб'єкта, а предметом досвіду є свідомість [16; 60; 32; 142; 96]. Сюди також належать уміння, звички, цінності, соціальні установки тощо. Набувається досвід в процесі навчання та виховання [10].

В. Вундт, Г. Фехнер, К. Бюлер та П. Екерман предметом вивчення, даним в досвіді, вважали психічний зміст, тоді як Ф. Бретано, навпаки, вважав, що таким предметом є психічний акт [16; 10].

Відомий український дослідник О. Лактіонов вважав, що *досвід* – «це психологічна реальність, яка завжди стосується конкретної людини, тобто завжди індивідуальна за своєю природою. Тому виявлення її загальних закономірностей і механізмів повинно ґрунтуватися на індивідуальних способах дій, індивідуальних цінностях, життєвих подіях». Він зауважував, що «...досвід являє собою психологічне утворення, що дає можливість не тільки використовувати відповідні задачі, уміння та навички, але й певним чином адаптуватися до умов життя, взаємодіяти з оточуючим світом, інтерпретувати події у світі і себе у цих подіях» [59].

Ключове місце у психології науковці відводять досвіду як фактору, який визначає не емоційну поведінку суб'єкта, а інтелектуальну. Про це говорять О. Лактіонов, І. Якманська, Н. Чепєлева, Ю. Швалб [59; 140; 133; 134]. Інтелектуальна поведінка дослідниками розуміється як основна форма свідомої діяльності людини, характерною особливістю якої є орієнтовно-інтелектуальна діяльність. Поряд із тим, Р. Стернберг виокремив такі форми інтелектуальної поведінки: 1) вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, вміння розуміти прочитане); 2) операційний інтелект (здатність вирішувати проблеми); 3) практичний інтелект (вміння досягати поставлених цілей).

Спираючись на це дослідники доводять, що явища досвіду можуть бути пізнані лише через безпосередні дані самовизначення суб'єкта. Це визначення отримало назву «внутрішній досвід», і лягло в основу інтроспективної психології. Останнє пізніше було розкритиковано представниками біхевіоризму, які дотримувались строго об'єктивного, дослідного вивчення поведінки людини. Однак в руслі біхевіоризму склалось однобічне розуміння цього феномену, як сукупності даних про реакції організму на подразники, які можна безпосередньо спостерігати. Прогрес в психології призвів до подолання обох підходів та утвердження ідеї про органічне поєднання в науковому досвіді даних безпосереднього спостереження і факторів, які можуть бути пізнані лише опосередковано [5].

В результаті багаторазового повторення певної діяльності проявляються її найбільш ефективні моменти та раціональні сторони. Діяльність – джерело досвіду, який містить в собі її алгоритми і стани, відчуті і пережиті в процесі діяльності. Тобто досвід з самого початку є справою, в якій суб'єкт приймав участь і яку переживав емоційно. Проте досвід виступає не лише як дія, що відбулася в минулому, а й як арсенал здібностей до наступних дій [5].

Далі доцільно розглянути такий напрям у психології як гештальтпсихологія. Дослідники цього напрямку вважають, що досвід,

отриманий в минулому, не має значення для вирішення задачі тут і зараз. В центрі уваги гештальтпсихологів постає характерна тенденція психіки до організації досвіду в доступне розумінню ціле. У разі якщо потреба в цілісності не задовольняється, тобто гештальт не заповнюється, може постати конфлікт, який сприяє порушенню психічної енергії [10].

Більшість дослідників досвід розглядає як невід'ємну частину структури особистості. Зокрема, К. Роджерс виділяє досвід як одну з підструктур, що об'єднує знання, уміння, навички і звички, а також характеризує індивідуальну культуру особистості. В концепції К. Роджерса досвід є соціально детермінованою підструктурою особистості, і пов'язаний зі свідомістю через усвідомлення минулого, з потребами – через звички, з активністю – через вольові навички і формується шляхом навчання [96].

Далі, розглядаючи питання формування емоційно-естетичного досвіду нам важливо розглянути поняття «досвід» з психологічної точки зору. Слід зазначити, що не дивлячись на домінуючу в традиційній психології тенденцію уособлення емоційних процесів в окрему сферу, яка протиставляється сфері пізнання, вчені не можуть постійно ігнорувати факт наявності емоційних компонентів в мисленні людини. Одним із перших психологів, який відмітив, що певні емоції безпосередньо вплетені в мисленнєвий процес, був А. Бен. Проблемі інтелектуальних почуттів приділяли увагу М. Владиславцев, П. Каптерев, Д. Гоулмен [13; 48; 26]. Правда, в ранніх роботах з психології в трактовці інтелектуальних емоцій та почуттів переважав інтелектуальний напрямок. З цієї позиції «інтелектуальні емоції» розглядались як явище, відірване від життєдіяльності людини, від його потреб та цілей, і більш відповідали предикативним формам мислення, ніж це властиво емоціям.

Розглядаючи емоційну складову досвіду слід зазначити, що представники *інтермодальної арт-терапії* вважають цю складову основною, і зазначають, що остання працює в царині саме розширення досвіду людини

засобами мистецтва. Інтермодальна арт-терапія вважається одним із молодих напрямів психотерапії, де внутрішньо присутній мистецтву принцип полімодальності забезпечує єдність цього напрямку, дозволяючи задіяти різні органи чуття особистості. Наприклад, сучасний арт-терапевт В. Сидорова розглядаючи досвід з точки зору інтермодальної арт-терапії вважає, що він містить: конфлікт (зіткнення) відомого та нової інформації, на основі чого виникає в особистості емоційний відгук, приймається рішення про засвоєння нового досвіду; децентрація (взаємодія маси на основі спільного ритму або ін.); створення творчого продукту; отримання зворотнього зв'язку. Це, з точки зору інтермодального підходу, сприяє формуванню досвіду емоційного сприйняття особистості як активного суб'єкта, здатного не лише до використання інформації, а й до її трансформування [98].

Якщо психологію цікавить природа самого процесу набуття досвіду, то *педагогіка* вивчає закони організації процесу засвоєння соціального досвіду з метою формування певних здібностей і якостей особистості. Педагогічна інтерпретація досвіду обумовлена тим, що досвід розглядається через призму предмету педагогіки – освітній процес. Специфічно людський досвід не передається від батьків дітям біологічним шляхом, – лише засвоюючи соціальний досвід індивід стає особистістю, а її розвиток залежить від того, наскільки різноманітним і змістовним є засвоєний нею досвід.

Категорія досвіду в педагогіці не нова, її застосування відображено в різних системах (педагогічних, навчальних психологічних, виховних). Я. Коменським сформульовано «золоте правило дидактики», в основу якого покладено механізм взаємодії органів чуття при сприйнятті об'єкту, з метою його вивчення. Таким чином, навчання, яке базується на чуттєвому пізнанні, складає первинний досвід взаємодії з людиною предметом. Ж.-Ж. Руссо висловлює схожі ідеї, наголошуючи, що чуттєвий досвід дитини лежить в основі пізнання нею світу, – на його основі вихованець сам опановує науку [50]. Врешті-решт, саме чуттєве пізнання та досвід стають джерелами

наукового знання, що призводить до розвитку мислення людини. Отже, дитині, за Ж.-Ж. Руссо, нічого не потрібно нав'язувати: ані науку, ані правила поведінки, бо лише проявляючи інтерес, дитина може отримати досвід та зробити власні висновки. Ідеї Ж.-Ж. Руссо продовжує Л. Толстой, який утверджує досвід як єдиний метод освіти, а єдиним критерієм його вважає свободу [59].

Найбільший внесок в освіту через досвід вніс Дж. Дьюї, американський філософ, психолог, соціолог та педагог. Він критикував традиційну школу та запропонував формулу «утворення досвіду досвідом та в ім'я досвіду» [32]. Головна ціль виховання – за Дж. Дьюї – сприяти самореалізації особистості, здійсненню її бажань та інтересів. В результаті Дж. Дьюї розглянув низку теоретичних питань: визначення видів досвіду, які необхідні учневі для майбутнього; розуміння того, який вид досвіду має педагогічну цінність; обґрунтування принципу безперервності або континуальності досвіду, як критерію його цінності; інтерпретація досвіду в його освітній функції; формування принципу взаємодії суб'єктивних та об'єктивних факторів досвіду [32].

В. Сухомлинський використовував творчий підхід у процесі збагачення емоційної сфери учнів. «Досвід уявляється мені садом квітучих троянд. Ось нам треба пересадити цей квітучий кущ із саду на своє поле. Що для цього треба зробити? Насамперед вивчити ґрунт свого поля, додати те, чого в ньому не вистачає. Підготувати цей ґрунт, потім уже пересаджувати. Але як? Разом з ґрунтом, не оголюючи коренів» [121, с. 692-693]. Так, К. Ушинський зазначав, що кожен навчальний предмет містить естетичний елемент, який вчитель повинен передати учням. В. Сухомлинський зазначав: «...Без емоційно-естетичного струменя неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини... Краса й жива думка так само органічно поєднані, як сонце і квіти» [119, с. 47].

Поняття досвід в педагогіці ми будемо розуміти як інтеграцію наявних знань з новими знаннями на основі рефлексивної діяльності суб'єкта, що отриманий в результаті практичної взаємодії з об'єктами навколишнього середовища при збереженні емоційного фону подій.

Поряд з цим існує поняття емоційного досвіду особистості. Такі вчені як Х. Яусс, Дж. Дьюї, Т. Левчук, Є. Скороварова, К. Островський, О. Полюдова, В. Бичков та інші визначали емоційний досвід як способи реагування, що закріпилися, ієрархізована система емоцій та почуттів [16; 10; 61; 105; 89]. Сучасні науковці активно розширюють дослідження різних аспектів досвіду, – так з'явилися поняття «духовний досвід», «культурний досвід», «соціальний досвід» та інші.

Важливим для нашого дослідження є виокремлення дефініції «емоційний досвід», як необхідної складової означуваного нами феномену. Питання емоційного досвіду активно досліджується вітчизняними та зарубіжними педагогами, що говорить про його значущість та важливість для подальших досліджень. О. Бергфельд зазначає, що «ключове місце суб'єктному досвіду відводять як фактору, що визначає інтелектуальну поведінку суб'єкта, а не емоційну. Часто когнітивний (ментальний) досвід співвідносять з рефлексивними можливостями суб'єкта, а емоційний досвід ототожнюють з внутрішнім досвідом, рефлексивний компонент якого залишається без належної уваги дослідників» [5]. Деякі дослідники пов'язують емоції з переживаннями. Так, М. Лебединський та В. М'ясищев, зазначають: «Емоції – одна з найважливіших граней психічних процесів, яка характеризує переживання людиною дійсності. Емоції є інтегральним вираженням зміненого тону нервово-психічної діяльності, яке відбивається на всіх аспектах психіки й організму людини» [44].

Проблемою формування емоційного досвіду займалися О. Винославська, В. Сидорова, побіжно у своїх дослідженнях торкалися проблеми формування емоційного досвіду М. Журавльова, Л. Лисенко,

Н. Гаріпова, М. Смірнов, П. Ільїн [10; 12; 35; 64; 22; 106; 44].

Інша частина дослідників схиляється до поєднання емоцій саме з мисленнєвими процесами. Сучасні американські психологи Дж. Майєр та П. Саловей пропонують цікаву концепцію емоційного інтелекту, яка включає три основні аспекти. Перший пов'язаний зі здатністю людини точно оцінювати та виражати емоції. Серед людей спостерігаються значні індивідуальні відмінності – як в здатності виражати свої емоції, так і в здатності правильно оцінювати власні емоційні стани та емоційні стани інших людей. Нарешті, теорія емоційного інтелекту передбачає використання знань, заснованих на емоціях.

Звертаючись до поняття емоційного досвіду, варто відзначити визначення О. Журавльової, яка, базуючись на структурно-інтегративній концепції інтелекту, вважає, що емоційний досвід – це «система індивідуальних емоційних ресурсів, що обумовлює особливості емоційного ставлення суб'єкта до світу й характер емоційного відображення дійсності в індивідуальній свідомості». [35, с. 59]. На думку М. Смірнова, емоції впливають і на діяльність особистості. Для розвитку власної емоційної сфери важливою є саме потреба, на основі якої виникає емоційний стан, причому особливим є те, чи ініціює дану діяльність ця потреба, а чи емоцію породжує сторонній мотив. [106, с. 148].

О. Винославська визначає емоційний досвід як «закріплені способи реагування на подразники оточуючої дійсності, ієрархізована система емоцій та почуттів» [91]. Виникнення емоцій – це завжди актуалізація особистісного досвіду [93]. Проте зрозуміти музику (та й інші види мистецтва), проникнутись емоціями та почуттями, які вона викликає, можливо лише за умови, що власний емоційний світ людини містить такий досвід переживання. Людина, яка має збіднений запас емоцій, не може повноцінно відчувати та переживати всю ту палітру почуттів, яку композитор вкладає у власний твір (ще однією причиною є відсутність слухацької культури,

особливо у молоді). Саме тому великого значення набуває робота над власною емоційною сферою – її розширення, поглиблення, збагачення. Людина, яка відчуває всі тонкощі емоційних проявів, розрізняє «напівтони» в емоціях живе більш повноцінним та яскравим життям, а досвід сприйняття оточуючої дійсності у неї значно розширюється. Естетичні почуття, які виникають під час сприйняття музичного твору, на відміну від базальних емоцій, включають в себе комплекс близьких за значенням настроїв, що дають динамічну картину естетичного переживання, яке може бути виражене за допомогою численних вербальних визначень.

Емоційна сфера людини потребує постійного розвитку та самовдосконалення. Людина розширює власний емоційний досвід, проживаючи весь спектр емоцій, постійно аналізуючи власні емоції та переживання. В психології існує таке поняття як «емоційна бідність». Емоційна бідність та несвідоме придушення в собі емоцій негативно впливають на розвиток людини, особливо в підлітковому віці. «Якщо зі школи людині не прищепили почуття краси, – це призводить до грубого, тупого сприйняття людиною оточуючої дійсності та інших людей» [58, с. 29].

Важливим для нашого дослідження є також потреба окреслити складові емоційного досвіду. О. Бергфельд в структуру емоційного досвіду включає: здатність відтворювати пережиті раніше емоційні явища, форми організації знань про них та систему неявних уявлень про них. На противагу йому Д. Завалішина та Е. Горбачова в структуру емоційного досвіду вносять інтелект та мислення, розглядаючи їх як головні компоненти останнього [5]. Отже, єдиної думки щодо компонентів емоційного досвіду на сьогодні немає.

Оскільки музика є «найемоційнішим видом мистецтва» (Г. Падалка), то й емоційний досвід розвивається через музику найкраще. На думку Н. Гаріпової, актуалізований досвід особистості «дарований» їй в емоціях. Тому автор вважає можливим переважно емоційне осягнення музики, яке, однак, завжди усвідомлене. Воно є характерним для тих людей, життєвий

досвід яких багатогранний. На думку Н. Гаріпової, в такому випадку музика слугує джерелом переживань, ніби зливаючись з оточуючим світом. За цими здавалось би чисто музичними емоціями стоїть весь життєвий досвід людини, а сама емоція підіймається до рівня абстрактної думки [22].

Як зазначає М. Смірнов, сприйняття музики засноване на активному пробудженні у слухача його емоцій, думок, світосприйняття. Музика пробуджує в людині асоціації, які черпаються з її особистого життя, всі почуття та переживання, які уже входять в її досвід. Світ слухача є важливою складовою частиною світу композитора. Він зауважує, що «ізолюваного, чистого сприйняття не існує, воно незмінно визначається особистісним досвідом» [106, с. 8-9]. Саме тому емоційна реакція на твір мистецтва викликається відкритістю людини, наявністю власного досвіду переживання певних емоцій, входженням людини у певний стан, настрій, що відповідає музиці. Таким чином, людина резонує з твором мистецтва, пропускаючи через себе енергетику самого твору.

Емоційний інтелект – здатність до розуміння своїх та чужих емоцій, а також управління ними [1, с. 47]. Як зазначає автор, сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту є саме підлітковий вік, психологічними новоутвореннями якого є розвиток емоційної та інтелектуальної сфери. Оскільки емоційний інтелект є важливою складовою емоційно-естетичного досвіду, визначення його рівня в учнів є першочерговою задачею. За теорією Д. Гоулмена, виділяють п'ять компонентів емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, емпатія, навички стосунків, мотивація. Рівень самосвідомості та самоконтролю в підлітковому віці ще досить низький, проте емпатію, навички стосунків та мотивацію можна в цей період активно розвивати. Цікавим з нашої точки зору є висловлювання цього ж автора, який зазначає, що ми (педагоги, психологи) надіємо великого значення розумному – тому, що вимірюється коефіцієнтом розумового розвитку, – в людському житті. На краще, а чи на гірше, але інтелект може виявитись безпомічним,

якщо владу захоплять емоції [26]. Відомо, що сьогодні рівень емоційного інтелекту часто визначають роботодавці при прийомі на роботу. Проте формування його відбувається саме в підлітковому віці, а розвиток – упродовж усього життя.

Таким чином, проаналізувавши наукові джерела, розглянувши теоретичні визначення попередників, ми дійшли висновку, що: **емоційний досвід людини** – це ієрархізована система емоцій та почуттів, яка є основою її культури, світогляду, навчання, зрештою, основою життя.

Тепер розглянемо поняття «естетичний досвід» як важливу складову досліджуваної нами проблеми. Категорія «естетичного досвіду» досить глибоко досліджується наукою. «Естетичне» (від гр. *aestetikos* – здатність відчувати) – основна категорія естетичної науки, що аналізує почуттєве ставлення людини до дійсності і, насамперед, мистецтва. Естетичне – метакатегорія естетики, яка визначає те загальне, що характерне прекрасному, величному, комічному, трагічному, низькому та іншим естетичним характеристикам життя мистецтва.

Естетичний досвід – надзвичайно широка галузь естетичної теорії, в якій базуються інтереси таких наук, як філософія, педагогіка, фізіологія вищої нервової діяльності, психологія, соціальна психологія, етика, естетика тощо. Поняття естетичного досвіду займає центральне місце в категоріальній структурі рецептивної естетики. Це поняття було введено Р. Інгарденом на основі ідей Е. Гуссерля та найбільш широко розроблене Х. Яуссом [141]. Більшість сучасних дослідників (В. Бичков, О. Спінеєва) представляють естетичний досвід як складне і багатогранне явище, яке набувається людиною в процесі життєвої та естетичної практики [8; 112]. М. Бердслі виділяє п'ять ознак естетичного досвіду: «зосередженості на предметі» (концентрація на «стосунках сприймаючої сторони або уявного поля»); «відчуття свободи» (тобто розслаблення та звільнення від екзистенційної турботи в акті сприйняття); «ізоляція афектів», тобто редукція вираження

почуття для вироблення емоційної дистанції до об'єкта сприйняття; «активне відкриття» (збудження від бачення точки сполучення відчуття та розуміння); «відчуття цілісності» (інтеграція особистості в акті сприйняття) [57].

Не можемо обійти у своєму дослідженні і визначення сучасного науковця О. Полюдової, яка зазначає, що естетичний досвід – складна інтегративна якість особистості, направлена на відчуття, усвідомлення та засвоєння духовно-моральних цінностей людства, виражених в творах мистецтва, які формуються при сприйнятті мистецтва та власної творчої діяльності учнів [89]. Науковець розглядає естетичний досвід як сферу культури особистості. В контексті формування культури особистості підлітків естетичний досвід в освітньому процесі розглядається як основа емоційно-чуттєвої свідомості та ставлення особистості до мистецтва та дійсності, що набувається в процесі пізнання та творчої діяльності. Це поняття включає в себе: образне сприйняття та увагу, емоційне переживання, культурну рефлексію [89].

Сучасний науковець В. Бичков розуміє естетичний досвід як сукупність інтуїтивно-дієвих відношень суб'єкта до реальності, що мають споглядальний, ігровий, виражальний, декоруючий і т.п. характер. При цьому мається на увазі як досвід окремої особистості, так і досвід характерний для конкретних соціальних утворень певних етапів культури, що супроводжується або завершується духовною насолодою суб'єкта; або – позитивною аксіологічною реакцією суб'єкта на основні почуття задоволення. Філософ зазначає, що естетичний досвід допомагає людині знайти своє місце в Універсумі, відчувати себе органічною частиною Природи, проте не зливаючись з нею, а володіючи своєю власною самобутністю в загальній структурі буття. Вчений наголошує, що категорія «естетичного досвіду» використовується в естетиці в двох пов'язаних між собою значеннях: це особливі «навички», «уміння» сприймати естетичні цінності та специфічні невербалізовані знання, набуті естетичним суб'єктом в процесі

його попереднього художньо-естетичного розвитку; це конкретний процес, акт естетичної діяльності (сприйняття або творчості) і в принципі неможливий без або поза першим компонентом досвіду, суб'єктивного генетично накопиченого «знання» та «уміння» [8].

Поняття «естетичного досвіду» використовується в естетиці в двох пов'язаних між собою значеннях: це особливі «навички», «уміння» сприймати естетичні цінності та специфічні невербалізовані знання, набуті естетичним суб'єктом в процесі його попереднього художньо-естетичного розвитку; це конкретний процес, акт естетичної діяльності (сприйняття або творчості) і в принципі неможливий без або поза першим компонентом досвіду, суб'єктивного генетично накопиченого «знання» та «уміння» [8].

Естетичний досвід О.Левчук визначає вмінням бачити, відчувати і усвідомлювати прекрасне у мистецтві та дійсності [61]. Естетичний досвід з давніх часів був притаманний людині та знаходив своє вираження в зародкових формах стародавнього мистецтва, прикрасах тіла, предметів побуту, зброї, в культових обрядах, танцях, ритмічній організації праці та ін. Нерозривною з ним була й інтуїтивна естетична оцінка на основі ще слабо розвиненого почуття чуттєвого задоволення / незадоволення. На більш пізніх етапах культури – в стародавніх цивілізаціях Сходу та в Античній Європі починається осмислення окремих компонентів естетичного досвіду і, відповідно, естетичної свідомості, з'являється спеціальна термінологія для її позначення (перш за все терміни краса, прекрасне, гармонія, порядок, піднесене та ін.), яка в подальшому склала основу категоріального апарату науки естетики. Однак вербально-рефлексивний рівень естетичної свідомості пояснює ті глибинні духовні процеси, які, власне, приводять естетичний суб'єкт в стан духовної насолоди, до катарсису. Деякі філософи (Г. Шпет, С. Франк) на початку XX століття вживали поняття «естетичне переживання» та «естетичний досвід» як тотожні.

Розглядаючи структуру естетичного досвіду майбутнього вчителя музики, Т. Скорик звертає увагу на такі його елементи: досвід сприймання музичних творів, досвід вербальної та виконавської інтерпретації та творчу активність [104]. О. Полюдова включає в естетичний досвід образне сприйняття та увагу, емоційні переживання, культурну рефлексію [89]. Важливим компонентом естетичного досвіду, на думку науковця (О. Полюдової), є образна увага, скерована на особливе сприйняття художнього світу твору мистецтва, яке можна визначити як педагогічну установку на спільну творчу навчальну діяльність учня та вчителя. На нашу думку, образне сприйняття та образна увага – складові одного компонента, що входить в структуру естетичного досвіду, – це досвід емоційно-ціннісного відношення до пізнаного.

Оскільки естетичні ідеали та смаки різних поколінь завжди відрізнялись, не є винятком і сучасна молодь, яка шукає власні ідеали, спираючись на свої естетичні переживання. Отже О. Спінєєва, враховуючи до того ж погляди І. Канта, Р. Інгардена, М. Бієдслі, С. Франка, вважає, що в структуру естетичного досвіду входять естетичні переживання різної міцності, тривалості та глибини [112]. К. Островський включає до структури естетичного досвіду світогляд, естетичні смаки, вікові особливості, деякі риси психологічного складу суб'єкта.

Умовою здійснення естетичного досвіду І. Зязюн розглядав культуру. Є. Скороварова розглядає структуру естетичного досвіду в різних культурних контекстах, а саме: етнічний контекст – етноестетика досвіду; релігійний контекст – сакральна естетика досвіду; мистецький контекст – художня естетика досвіду; політичний контекст – ідеологічна естетика досвіду; соціальний контекст – класова естетика досвіду; гендерний контекст – статева естетика досвіду; семіотичний контекст – комунікативна естетика досвіду тощо [105].

Емоційно-чуттєве переживання змушує нас сприймати інформацію, дану в естетичному досвіді, як факт дійсності [105]. Використання мистецтва для передачі досвіду з покоління в покоління відоме давно. Так, використання масок, рольових ігор, театральних сцен, музики, танцю – здавна використовувались для передачі знань або виховання молодого покоління. Відомо, що мистецтво в ритуалах використовувалось для приглушення або лікування хвороб тіла та духу, давало можливість проявити або ж проконтролювати сильні емоції і разом з тим накопичувати, зберігати та передавати наступним поколінням напрацьований досвід [42, с. 17].

Розглядаючи проблеми сучасного мистецтва, О. Капичина виокремлює проблему естетичного відношення особистості до мистецьких явищ. Вона виділяє два структурні рівні естетичного відношення. Це емоційний рівень, представлений естетичними почуттями та переживаннями людини, направленими на художню сферу, та раціональний, представлений естетичним судженням та розумінням художнього змісту, загальнокультурних цінностей.

Ставлення формується на основі естетичного почуття, смаку, естетичного досвіду та пробуджує естетичне судження як логічне осмислення сприйнятого в єдності з інтуїтивним безпосереднім розумінням. Естетичні почуття є формою естетичного переживання, естетичного відношення людини до дійсності. Судження, в свою чергу, структурується естетичними категоріями, які відображають найбільш загальні та суттєві сторони естетичних явищ дійсності, естетичної діяльності та естетичної свідомості. Естетичне судження – це не просто асоціативне судження, але й емоційно забарвлена оцінка (будь-який прояв естетичної свідомості є поєднанням раціонального та емоційного), що базується на глибокому розумінні сутності естетичного взагалі та естетичної цінності сприйнятого предмету, і спираються на певні естетичні принципи [47]. Проте тут варто

зазначити, а чи все те, що одне покоління вважає естетичним, підійде й для інших поколінь?

Відомо, що закони краси, ідеали змінюються з часом, а отже, виникнення нових – невідворотний процес. Саме тому й естетичний досвід, набутий наступними поколіннями, на нашу думку, може суттєво відрізнятись від аналогічного досвіду попередників. Це досить добре прослідковується у наш час, коли молоде покоління уже не завжди і не в усьому згодне зі своїми попередниками, а в умовах глобальної духовної кризи та переоцінки цінностей – прагне до пошуків власних ідеалів. Таким чином, в естетичному досвіді залишається раціональна складова, а от емоційно-чуттєва – не завжди. Не всі твори класичного мистецтва викликають в молодого покоління емоційний відгук, захоплення, а отже, формуючи естетичні судження, вивчаючи історію створення твору мистецтва втрачається найголовніше – здатність до повноцінного сприйняття через переживання.

Досвід активізує розвиток таких якостей особистості підлітка як: художні інтереси і знання, емпатія, естетичні уявлення [129]. Естетичний досвід школяра формується в навчально-пізнавальному процесі при вивченні різних видів мистецтва: літератури, танцю, музики, зображального мистецтва та ін. [129]. Проте жоден твір мистецтва не сприйматиметься учнем, якщо він не викликає у нього емоційної реакції, причому не має значення, в який бік направлений вектор емоційної оцінки – позитивна чи негативна – це все ж таки реакція. Відомо, що далеко не кожен витвір мистецтва сьогодні викликає захоплення у школярів – частково причиною цього є відсутність знань та досвіду сприйняття певного виду мистецтва, проте не завжди.

В основі естетичного сприйняття мистецтва лежить розуміння катарсису – як завершальної стадії психічного процесу. Це поняття обґрунтував Л. Виготський у своїй праці «Психологія мистецтва». Автор вважав, що діючи на психіку людини твір мистецтва, збуджує «протилежно

направлені афекти», які призводять до вибуху, до розряду нервової енергії. В цьому і полягає катарсис естетичної реакції [19].

Особливу увагу катарсису приділяв і філософ та літературний критик Д. Лукач у своїй праці «Своєрідність естетичного». На перший план науковець висуває саме соціально-моральне значення катарсису, наголошуючи на тому, що криза, викликана катарсисом у того, хто сприймає мистецтво, відображає найсуттєвіші риси подібних ситуацій в житті. Естетичний катарсис Д. Лукач називає «ядром естетичного переживання», вважаючи що саме він відіграє важливу роль в моральному урегулюванні життя особистості [66].

Складовою естетичного досвіду є музично-естетичний досвід (вужчий аспект), важливий для нашого дослідження, оскільки він напряду пов'язаний із музикою. Т. Завадська [36] визначає таку структуру музично-естетичного досвіду: мотиваційно-орієнтовний компонент, що включає музичні потреби, переваги, знання; операційно-перцептивний компонент, що узагальнює музичні вміння та здібності; контрольнo-оцінювальний компонент, який характеризує рівень розуміння людиною образного змісту музики, вміння естетично оцінювати (володіння естетичною оцінкою) та інтерпретувати музичні твори. Музично-естетичний досвід формується під час сприйняття, переживання, виконання музики. Згідно з теорією В. Прінса, в структуру факторів, що впливають на процес сприйняття та переживання музики, входять музичне тренування, досвід, особистісні характеристики слухачів, їхньої уваги, пам'яті [144]. Музично-естетичний досвід – поняття вужче, аніж досвід емоційно-естетичний, оскільки останній формується під впливом різних видів мистецтв, а тому має більший потенціал та актуальніший для розвитку загальної культури особистості.

Сучасний науковець Г. Побережна зазначає, що музика є носієм сакральної інформації, а музична терапія як могутній інструмент впливу спроможна допомогти людині гармонізувати себе і свої стосунки зі світом.

Засоби музичної терапії повинні стати складовою будь-якої системи виховання, частиною освіти кожного майбутнього педагога і психолога. Саме поєднання педагогічних, психотерапевтичних методів з керованим музичним впливом може зробити переворот у долі як окремої людини, так і суспільства загалом. Науковець вважає, що це найреальніший і найдешевший шлях до відродження нашого суспільства [67].

Що ж є первинним – емоційна реакція чи естетичне уявлення про твір мистецтва? На нашу думку, варто розглядати ці складові окремо, проте у єдності між собою. Естетична складова не може існувати без емоційної, оскільки саме поняття краси людина визначає завдяки *емоційній реакції*.

Отже, дамо визначення поняттю «естетичний досвід».

Естетичний досвід – це сукупність естетичних знань, умінь та навичок, набутих в естетичній діяльності, що стали внутрішньою сутністю особистості в процесі естетичного виховання та навчання.

Спираючись на це, зазначимо, що естетичний досвід породжує особливе задоволення або незадоволення певного явища і є складовою як особистісного так і культурного чинника. Гармонійне поєднання цих чинників призводить до цілісного сприйняття певного естетичного явища та лягає в основу світосприйняття людини.

Оскільки в рамках нашого дослідження ми будемо вивчати музичні вподобання старших підлітків, а також враховуючи «емоційність» музики, і «емоційну основу» будь якого художнього пізнання, і потреби старших підлітків, ми вводимо сьогодні у науковий обіг поняття **«емоційно-естетичний досвід»**, як важливу складову духовної культури особистості.

На нашу думку, емоційно-естетичний досвід (ЕЕД) – це багатогранне особистісне утворення, в основі якого лежить емоційна реакція на естетичне явище, що сприймається в даний момент, в результаті чого відбувається засвоєння отриманого знання та подальша діяльність, яка виникає на основі взаємодії емоційного та раціонального. Без первинного емоційного відгуку

на естетичне явище (твір мистецтва) неможливо отримати (засвоїти) емоційно-естетичний досвід, тому що накопичення знань не призводить до осмислення та переробки інформації.

Емоційно-естетичний досвід вимагає від людини певного рівня обізнаності з предметом, що сприймається (музика, живопис, танець або інше) та кореляції цих знань з власним життєвим досвідом, - в цьому випадку, на нашу думку, і виникає емоційна реакція (*резонанс*), відгук на твір мистецтва або естетичне явище, що закладе ще одну цеглину в розвиток загальної духовної культури окремого індивіда та суспільства в цілому. Резонанс – явище різкого зростання амплітуди коливань у коливальній системі, що настає при певній частоті зовнішнього впливу на цю систему.

Головною умовою набуття людиною ЕЕД є наявність резонансу між твором мистецтва та людиною, сприйняття певного явища на рівні тонких вібрацій, а для цього людина повинна бути налаштована на сприйняття певного твору, – тобто мати *емоційний ресурс*. Емоційний ресурс – можливість отримувати енергію від емоцій, розуміти її якість та розпоряджатись нею на власний розсуд (О. Чехоніна, психолог). Як зазначає науковець С. Хазова в якості емоційних ресурсів виступають оптимізм, врівноваженість, цілеспрямованість, терпимість, наполегливість, здатність контролювати емоції та зберігати позитивний настрій в неблагоприятній умовах [130].

Емоційний ресурс закладається в дитинстві і формується до підліткового віку. Його наявність є необхідною передумовою розвитку емоційного інтелекту. Отже, необхідною умовою набуття емоційно-естетичного досвіду в підлітковому віці є залучення до набуття такого досвіду педагога, психолога та інших учасників навчального процесу. Саме вони допоможуть сформувати у підлітків «*позитивну аксіологічну реакцію*» (В. Бичков).

Враховуючи вищезазначене, опираючись на існуючі концепції, дамо визначення «емоційно-естетичного досвіду підлітка». ***Емоційно-естетичний досвід підлітка*** – це система індивідуальних емоційних ресурсів, набутих в естетичній діяльності на основі резонансу між естетичним об'єктом та індивідуумом, що супроводжується почуттям його естетичної насолоди та позитивною аксіологічною реакцією.

Розглядаючи проблему формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва, неможливо оминати таке явище і поняття, як «субкультурний контекст». Адже ЕЕД підлітків формується переважно за його участі (як відомо, контекст – це середовище, в якому існує об'єкт). І дійсно, переважна більшість сучасних підлітків цікавляться молодіжними субкультурами, причому вони загалом є їхніми постійними учасниками і творцями.

Уточнимо саме поняття «субкультурний контекст». У автора розглянуто дане поняття, де частина слова “sub” (тобто «під») вказує на приховані, неофіційні культурні пласти на протигагу офіційній культурі. Це поняття використовувалось разом з такими, як subterranean culture (підземна культура) та underground (підпілля). Пізніше використовувалось поняття «контр-культура», як така, що заперечує будь-яку культуру взагалі. Таким чином, поняття «субкультура» означало явища, що сприймалися як «позакультурні». Важливий аспект існування субкультур полягає в тому, що вони можуть формувати зразки поведінки, які мають суттєве символічне значення для залучених суб'єктів [114].

Культуролог М. Закович вважає субкультуру складником культури, що підкреслює її внутрішню диференційованість. В цьому понятті відбивається необхідність та потреба в культурному розмежуванні та самовизначенні людей. На протигагу йому М. Соколов вважає, що такого поняття, як «субкультура» – яким зазвичай оперують соціологи – в дійсності не існує, оскільки він не несе в собі образ об'єкта. Існують гранично переплетені соціальні мережі, правила поведінки в деяких секторах. Дослідник

ототожнює поняття «субкультура» та «тусовка», правила поведінки в ній, і групах тих, хто в даний момент грає за цими правилами [108].

М. Соколов вважає, що субкультура – це поняття, що характеризує культуру групи або класу, яка відрізняється від панівної культури або ж є ворожою до неї (контркультура), і зазначає: «Це езотерична, ескапістська, урбаністична культура, створена молодими людьми для себе; це культура, націлена на включення молоді в суспільство; це часткова культурна підсистема всередині «офіційної» системи, базової культури суспільства, що визначає стиль життя, ціннісну ієрархію та менталітет її носіїв» [108, с. 67].

Д. Рєпін дає таке визначення молодіжної субкультури: «це сукупність цінностей, традицій, звичаїв, притаманних молоді, в якій дозвілля та відпочинок, як ведучі форми життєдіяльності, витіснили працю як найважливішу потребу» [95, с. 19]. Ідеал виринається з культури загальної і використовується в рамках ідеології субкультури.

Особливістю молодіжних субкультур стало те, що вони орієнтовані на проведення дозвілля або ж на розповсюдження інформації [95, с. 21]. В основі молодіжної культури лежить свій спосіб розуміння системи духовних цінностей, яка склалась в певний період. Ознакою субкультури є відмова від головної культури через використання семіотичної специфіки цього контексту. Використання певної мови, одягу та мови тіла дозволяє учасникам субкультури комунікувати зі своїми однодумцями, не розкриваючи цих особливостей людям, які не мають відношення до даної субкультури. Оскільки підлітки приходять на урок музики з уже наявним досвідом спілкування з творами мистецтва, мають власні музичні вподобання, досвід спілкування переважно із сучасною музикою різних напрямків, вчитель музичного мистецтва повинен це враховувати. Проявляючи бажання зрозуміти, що саме підліток шукає в музиці, в мистецтві загалом, які емоції та почуття є актуальними для нього, вчитель музичного мистецтва буде

місток, який може слугувати переходом від мистецтва сучасного до «мистецтва вічного».

Отже, у цьому пункті ми розглянули такі поняття як «досвід», «емоційний досвід», «естетичний досвід», дали визначення поняття «емоційно-естетичний досвід» та уточнили поняття «субкультурний контекст».

1.2. Структура емоційно-естетичного досвіду учнів підліткового віку

Сучасна молодь по-іншому дивиться на життя, і хоча головні життєві цінності залишаються сталими, однак шляхи досягнення гармонії з оточуючим світом засобами мистецтва, а також пошук злагоди з внутрішнім «Я» у цьому процесі можуть бути різними. Це пов'язане з віковими особливостями підлітків, які передбачають занурення їх у власний внутрішній світ, та із самоідентифікацією. Проблема самоідентифікації стає центральною для реалізації внутрішньої потреби заявити про себе. Дослідники вважають, що підлітки у цьому процесі спираються на власні відчуття, досвід, інтуїцію. Інтуїтивно обираючи музику для слухання, підліток опирається на власні почуття та переживання, що в подальшому і формує інтерес до певного стилю або музичного напрямку.

Оскільки саме в підлітковому віці великого значення набуває внутрішній світ підлітка, його емоційне наповнення, на основі якого будується його світогляд, розвивається духовна культура, важливо не прогавити цей період вчителю музичного мистецтва, максимально розвиваючи духовну сферу учня, збагачувати його ЕЕД, допомагаючи розібратись із власними ідеалами та внутрішніми переживаннями, формуючи таким чином, духовну культуру особистості.

Для розгляду компонентної структури означеного феномену наведемо функціональні особливості ЕЕД. Основні положення теоретико-методологічного забезпечення навчального процесу дозволили визначити ряд **функцій емоційно-естетичного досвіду**: *гедоністична, дидактична, зворотно-оцінна, сугестивна, ціннісно-орієнтаційна та катарсична*.

Гедоністична функція ЕЕД розкриває головний аспект художньої творчості підлітків на уроках музичного мистецтва: мистецтво в усіх його проявах повинно приносити естетичну насолоду підліткові, дарувати йому радість та натхнення. В деяких випадках для того, аби відчувати насолоду, потрібно пройти через страждання, і лише тоді, через катарсис прийти до насолоди. Позитивне емоційне ставлення підлітка на уроках музичного мистецтва забезпечує особливий характер естетичного задоволення в процесі спілкування з мистецтвом, а відчуття задоволення від такого спілкування сприяє вихованню особистісного ставлення підлітків до вивчених творів. Така функція є надзвичайно важливою саме для підлітків, які і використовують її, головним чином, під час прослуховування улюбленої музики. Вчитель музики повинен враховувати цю функцію, що є важливою для підлітків, під час слухання музики на уроках музичного мистецтва.

Дидактична функція ЕЕД передбачає пошук вчителем музичного мистецтва методів навчання, підходів до навчання з урахуванням потреб підлітків, їх інтересів та здібностей, активізацію їхньої пізнавальної діяльності та мислення на уроках музичного мистецтва. Оскільки музично-естетичний розвиток підлітків не обмежується уроками музичного мистецтва у загальноосвітній школі, а триває протягом життя, тому вчитель має прищепити учням любов до пізнання нового, адже людина постійно збільшує свій власний досвід (життєвий, соціальний, емоційно-естетичний та ін.).

Зворотно-оцінна функція ЕЕД. Як відомо, рівень обізнаності вчителя музичного мистецтва щодо нових мистецьких явищ повинен бути достатньо високим не лише в музиці, запропонованій навчальною програмою, а й у

сучасній. Проявляючи власну зацікавленість до музичних вподобань підлітків, вчитель музичного мистецтва може сподіватись і на зворотню реакцію, – учні проявлятимуть живий інтерес до уроків музичного мистецтва, оскільки вони набуватимуть для них особистісного значення. Таким чином відбудуватиметься зворотній зв'язок, а учні отримають досвід порівняння музики та інших видів мистецтв (реалізується мотиваційна спрямованість). Це в результаті пробудить інтерес до предмету «Музичне мистецтво».

Сугестивна функція ЕЕД є сполучною ланкою між пізнавальною функцією та функцією емоційного впливу, які ми не виокремлюємо в даному дослідженні. Ця функція пов'язана з певною гіпнотичною дією, впливом на людську психіку (від дат.suggestio – навіювання). Емоційний вплив мистецтва характерний тим, що діє безпосередньо на почуття того, хто сприймає, мінаючи раціональні бар'єри. Музика різноманітних субкультур навіює не лише певні погляди, ідеї, а й стиль життя, має свою філософію та естетику; дає відчуття тимчасового вирішення певної проблеми через вираження власних емоцій та почуттів під час індивідуального або групового прослуховування музичних творів. Ця якість має найбільшу силу: впливаючи на особистість, може як вдосконалити, так і зруйнувати її. Апелюючи до емоційного начала близької підліткам музики, вчитель музичного мистецтва проводить паралелі з творами світової класики, що відображають схожі, близькі та зрозумілі підліткам емоції.

Ціннісно-орієнтаційна функція ЕЕД відображає якісний стан культури підлітка, адже саме система цінностей підлітка формує його потреби, орієнтацію, поведінку, вимоги до соціуму. За характером і якістю цих потреб і духовних орієнтирів особи можна зробити висновок про рівень її культури. В подальшому саме моральні та інтелектуальні потреби і запити сьогоденного підлітка будуть основним критерієм відповідної оцінки його серед інших людей. Визначена функція також дає можливість вибрати ті

цінності, які відповідають вимогам часу, спираючись на вічні канони та історично обумовлені норми.

Катарсична функція ЕЕД. Як відомо, катарсис – від гр.katharsis – це категорія естетики, яка розкриває один із сутнісних моментів естетичного, а саме – вищий духовно-емоційний результат естетичного досвіду, естетичного сприйняття, естетичного впливу мистецтва на людину. Це, на думку дослідників, пов'язане з внутрішнім потрясінням, невимовною духовною насолодою, просвітленням, які характеризують стан катарсису, багато в чому схожі зі станом містичного екстазу, як етапу на шляху до духовного досвіду [85; 89; 91; 104; 112]. Катарсис сприяє формуванню не лише глибокого духовного досвіду особистості, а й соціально-моральному самовдосконаленню, викликає високі емоційні стани (піднесення та ін.). В катарсисі виражається суть естетичного досвіду як одного із шляхів залучення людини до духовного універсуму [80].

Звісно, сучасне мистецтво тяжіє до поліфункціональності, яка, в свою чергу, сприяє цілісному досягненню художньої моделі світу. Проте розуміють це люди уже далеко не в підлітковому віці. Усі вищеперераховані функції працюють в єдності та доповнюють одна одну, – а отже, є рівноправними для формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

Виходячи з функціональних особливостей нашого феномену, розглянемо структуру ЕЕД.

Як було зазначено в першому параграфі, науковцями визначено основні структурні компоненти категорій «досвід», «емоційний досвід» та «естетичний досвід». Проте досі не було визначено структурні компоненти «емоційно-естетичного досвіду», оскільки це поняття введено нами вперше. Спробуємо розібратись у даному питанні.

В педагогіці, на сьогодні, презентовані різні його структурні системи. Так, наприклад, за І. Лернер, досвід містить у собі знання, досвід здійснення способів діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного

відношення до пізнаного. Інші педагоги не виділяли чітко структурні компоненти досвіду, а розглядали його форми, функції, ідеї (Ж-Ж. Руссо, С. Шацький, Я. Коменський, В. Сухомлинський та інші) [83; 100].

На підставі обґрунтування змісту сутності наукової категорії емоційно-естетичного досвіду (ЕЕД), та визначеного нами поняття, розглянемо його структурні компоненти. Проаналізувавши відомі дослідження, а також спираючись на власні розробки, ми визначили наступні компоненти ЕЕД підлітків: *гедоністично-чуттєвий, потребова-мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісно-творчий*.

Гедоністично-чуттєвий компонент передбачає урахування наявності задоволення підлітка. Основним елементом, який покладено в основу назви даного компоненту, є отримання насолоди від творів мистецтва (гедонізм). Відповідно до філософсько-етичних принципів і критеріїв моралі гедонізму метою людського існування проголошується прагнення до насолоди і уникнення страждань [127]. Згідно твердженню З. Фрейда, задоволення – це детермінанта функціонування психіки людини, воно стоїть на порозі життя. У підлітків принцип задоволення детермінує будь-яку діяльність, так як дитина живе тілесним життям та діє на основі принципу задоволення.

Науковець Т. Тютюнникова виділяє ключові слова, якими визначається поняття «задоволення» в гуманістичній психології: самовираження, спонтанність, свобода, рухливість, відкриття, досягнення, встановлення контакту. Ряд слів є близькими до різноманітних творчих процесів. Так, креативність, спонтанність та задоволення стають практично синонімами, що мають спільне джерело: несвідоме. Саме з нього бере свій початок здатність гратись, насолоджуватись, фантазувати, сміятись, вести себе безпосередньо та творити [125, с. 57].

Субкультурне середовище формує контркультурну ціннісну орієнтацію, найвищим принципом якої проголошується задоволення, що виступає спонукальним мотивом та принципом всієї поведінки. Звідси слідує

і мораль вседозволеності, що є важливим органічним елементом контркультури. Оскільки буття такої контркультури сконцентовано на «тут» і «зараз», то гедоністичне спрямування – наслідок цього. Однак варто наголосити, що пошук задоволення для людини не є чимось аморальним, питання лише в тому, яким саме шляхом піде підліток для досягнення цієї насолоди. Протест проти нав'язаних норм суспільства, сімейних установок та пошук власного шляху в досягненні насолоди – це трамплін, скориставшись яким підліток може нанести собі шкоду або ж вийти на новий рівень духовного розвитку. Задача вчителя – показати цю альтернативу через різні потенції сучасної музики: її позитивну спрямованість і, в той же час, її «підводні камені», на які може наштовхнутись молода людина в морі сучасної музики.

Відомо, що розваги та насолода – необхідні компоненти життєдіяльності людини, які сприяють не лише оновленню почуттів та думок, а й швидкому переключенню психоемоційних механізмів. Така функція є надзвичайно важливою саме для підлітків, які і використовують її, головним чином, під час прослуховування улюбленої музики. Музика допомагає відпочити, розслабитись, скинути зайве навантаження.

Залежно від домінанти аналізатора, у різних людей задоволення приходить через різні органи чуття. Так, розрізняють: *слухову модальність, зорову модальність та кінестетичну модальність*. Під модальністю будемо розуміти визначення, дане у психології – це загальне найменування каналів первинного сприйняття і внутрішньої обробки інформації.

Слухова модальність передбачає отримання насолоди підлітком від мистецтва через слух (слухова пам'ять). Отже, сюди насамперед належить музичне мистецтво, що впливає на слухача саме через слух, а також розповіді вчителя про музику (бесіди з використанням аудіо- й відеозаписів). Дана складова гедоністично-чуттєвого компоненту дає можливість використовувати на уроках музичного мистецтва елементи музикотерапії

(активне та пасивне слухання). Відомо, що в світі лише 5-7% людей сприймають інформацію на слух (аудіали). Проте, розвиваючи здатність учнів сприймати аудіальну інформацію, можна розвинути не лише музичні здібності учнів, а й суттєво підвищити їх рівень навчання. Активне слухання передбачає постановку певних завдань учням під час прослуховування музичного твору, а саме: встановлення і зміцнення міжособистісних зв'язків, адаптація підлітка до оточуючого світу, підвищення рівня креативності, здатність пристосовуватись до змін.

Активне слухання та музикування формує музичний слух підлітків, увагу, пам'ять, розвиває і трансформує їх мислення, сприйняття, а також сприяє одному з найважливіших педагогічних завдань, – збереженню емоційного відношення підлітків до музики (Б. Теплов). Активне слухання деякі дослідники називають емпатійним слуханням що є рефлексивним, чуттєвим, вдумливим. Педагоги-практики зазначають, що активне слухання формує особистість та глибоке світосприйняття учнів. Вчитель музичного мистецтва повинен сформувати емоційний відгук у підлітків на музичний твір, який вивчається на уроці. Для цього вчитель музичного мистецтва має підібрати подібний навчальний музичний матеріал для слухання учнями

Для налаштування підлітків на різні види роботи на уроці, переведення їх зі стану активізації в стан релаксації і навпаки, створення певного емоційного настрою для кращого розкриття теми уроку, вчитель музичного мистецтва використовує пасивне слухання. Пасивне слухання музики (використання музики як фону) може не лише створити певний настрій, атмосферу, а й розкрити приховані творчі можливості, скоригувати поведінку учнів на уроці, допомогти у створенні іншого творчого продукту (наприклад, малювання під музику). Роль пасивного слухання досить велика. На відміну від активного слухання, яке вимагає активізації всіх психічних процесів, пасивне слухання музики призводить до релаксації, знижує рівень стресу, допомагає побудувати діалог з власним «Я».

Вміло поєднуючи на уроці активне та пасивне слухання музики, вчитель музичного мистецтва може досягти неабияких результатів – від корекції емоційного стану певних учнів (або й усього класу) – до глибокого засвоєння ними навчального матеріалу, що базуватиметься на яскравому емоційному враженні від знайомства з твором мистецтва. Як зазначає сучасний науковець Т. Тютюнникова, «саме музичне знання людини слід розуміти як його музичний досвід, який завжди є персональним. Своєрідність музичного досвіду полягає в тому, що у нього практично абсолютна екзистенція на обумовленість, він ірраціональний і саме тому веде до насолоди музикою» [125, с. 23].

Наступною складовою *гедоністично-чуттєвого компоненту* є *зорова модальність*, яка передбачає отримання підлітком насолоди від споглядання творів мистецтва (картин, скульптур або ін.). Ця модальність включає зорову пам'ять та досвід учня, та передбачає накопичення образів та слів, що описують зорові враження. Відомо, що орган зору отримує найбільше навантаження під час навчання, а тому важливо на уроках перенаправляти інформацію на інші канали сприйняття (в першу чергу, на слух).

На думку дослідників, зорова модальність виявляється під час одночасного сприйняття підлітками декількох творів мистецтва. Для цього вчитель музичного мистецтва застосовує на уроках із підлітками елементи ізотерапії, кінотерапії тощо. Це, завдяки підсиленню емоційного враження підлітків, сприятиме кращому розумінню ними музичних творів, ґрунтовному запам'ятовуванню навчального матеріалу. Головним критерієм і тут залишається висока естетична цінність творів мистецтва, тісний зв'язок з сучасним та класичним мистецтвом, а також врахування емоційного відгуку школярів.

Порівняння творів класичного та сучасного мистецтва, творів далекого минулого з сучасними можливе через проведення бесід з підлітками, пошук аналогій, спільних та відмінних рис у мистецтві різних епох з обов'язковою

демонстрацією різних мистецьких творів. Це дасть змогу глибше засвоїти навчальний матеріал, а головне – навчить мислити підлітка і самостійно шукати відповіді на запитання. Наприклад, розглядаючи готичне мистецтво, вчитель музичного мистецтва зверне увагу учнів на архітектуру (фото соборів), скульптуру, живопис, книжкову мініатюру, вітраж, фреску для того, щоб привернути увагу підлітків до сучасного готичного субкультурного мистецтва. На нашу думку, у кожній молодіжній субкультурі можна знайти спільні риси з мистецтвом попередніх епох: вдало поєднуючи різні види мистецтва і закріплюючи в пам'яті учнів яскраві зорові образи, можна значно підвищити рівень запам'ятовування та викликати неабиякий інтерес до витоків сучасного мистецтва.

Ще однією складовою *гедоністично-чуттєвого компоненту* є *кінестетична модальність*. Вона включає в себе тактильну пам'ять підлітка, досвід рухів та дотиків. Вчитель музичного мистецтва враховує у музично-педагогічній діяльності з підлітками кінестетичну модальність, що передбачає отримання учнями насолоди від руху під музику шляхом розкриття власних переживань через тілесні відчуття – а отже, використання елементів танцювально-рухової терапії. Як зазначав Р. Лабан, рух безпосередньо впливає на внутрішній стан людини і навпаки: внутрішній стан людини можна змінити, змінивши рухи тіла. Тобто якщо людині не вистачає впевненості в собі, варто спочатку «показати тілом», як вона відчуває впевненість.

Звісно, в сучасних умовах музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи їм важко рухатись за партами, а тому варто подумати про використання більш доцільних форм навчання, оскільки пропускання підлітками власних переживань та емоцій через тіло сприяє більш глибокому їх розумінню суті мистецького твору, кращому запам'ятовуванню, сильнішому емоційному переживанню. Ми враховували дослідження науковців щодо використання вчителем музичного мистецтва

руху під час навчальної роботи над музичним твором. Це допомагає підліткам висловити через рух затиснуті в тілі емоції, звільнитись від негативних переживань, відчути полегшення власного наявного негативного стану. Це допомагає розширити власну емоційну сферу підлітків, яким важко висловити власні почуття вербально на уроках музичного мистецтва.

Використання цієї модальності впливає на ступінь психологічної довіри між учнем та вчителем через використання невербальних засобів спілкування (відстукування ритму під час слухання музики, використання елементів танцювальних рухів тощо). Зорова модальність передбачає цілісне охоплення підлітками поданого мистецького об'єкту. На уроках музичного мистецтва вчитель може використовувати фрази: «давайте подивимось», «зверніть увагу», «опишіть, що ви бачите» і т.ін.). Слухова модальність налаштовує на взаємне розуміння між вчителем та учнем, і чим тихіше говорить співрозмовник, тим більш атмосфера довіри виникає між людьми («вслухайтесь», «прислухайтесь», «спробуйте почути»).

Вчені зазначають, що емоційна сфера учня пов'язана з ритмічною активністю певних фізіологічних систем, здатних відгукуватись (резонувати) на зовнішні ритмічні подразники, які сприймаються органами чуттів. Наш мозок, як свідчать психологи, отримує, зберігає та переробляє інформацію через зорові образи, звуки та різноманітні відчуття. Відповідно ці канали сприйняття називаються репрезентативними системами: візуальною, аудіальною та кінестетичною. Учні їх перебирають, розділяють, комбінують залежно від ситуації. Проте хтось із них надає перевагу яскравим картинкам та образам (візуали), хтось має гострий (або ідеальний) слух (аудіал) – надає перевагу звуковим образам та власному внутрішньому голосу, а дехто обирає дію, «думає» м'язами, пластиною, рухами (кінестетик). Проте частіше за все в житті «працюють» в різних комбінаціях всі три репрезентативні системи. Мета-програми, що призводять до діалогу «бачу-відчуваю», «чую – відчуваю» або тріалогу бачу-чую-відчуваю управляють нашим сприйняттям

та сприяють створенню унікальних синестезій [55, с. 124]. Задача вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі – розширювати досвід сприйняття творів мистецтва учнями і сприяти набуттю ними досвіду радості та задоволення у цьому процесі.

Наступним компонентом у структурі ЕЕД є **потребово-мотиваційний**. Виходячи з того, що у підлітків досить малий досвід творчого самовираження засобами мистецтва, ми визначаємо важливим набуття ними на уроках музичного мистецтва власних естетичних ідеалів. Саме тому важливою складовою формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва є розширення їх емоційно-почуттєвої сфери.

Не менш важливою складовою в навчальній діяльності є мотивація учня. Відомо, що без пізнавальної мотивації неможливо забезпечити високі результати у навчанні. Зазначимо, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, емоції, волю, потреби, переконання, ідеали та цілі. Саме мотивація спонукає до дії та викликає активність особистості у музичній галузі, бажання спілкуватися [136]. Вчитель музичного мистецтва впливає на підвищення мотивації підлітків до набуття ЕЕД. В підлітковому віці основою мотивації учнів стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій перебуває ще на стадії формування, а тому піддається корекції. Вчитель музичного мистецтва поступово формує внутрішню позицію підлітка, що сприяє набуттю учнем ЕЕД.

Вчитель музичного мистецтва, враховуючи в музично-педагогічній діяльності психологічні особливості учнів та їх музичні вподобання, використовує такі методи навчання, за якими уможливорюється здійснення чергування стану активізації та релаксації підлітків. Виокремлюючи такі складові **потребово-мотиваційного** компоненту як потреба в активізації та потреба в релаксації зазначимо, що вчитель музичного мистецтва здатен задовольнити потребу підлітків у релаксації або в активізації тільки за умов цілеспрямованого музичного впливу. Основу музичного впливу, – читаємо у

монографії «Музика і психіка», – створюють хвилі згущень та розряджень звукового напруження. При цьому створення напруги – голова проблема, бо через звикання наше сприйняття вимагає все сильних подразників [67, с. 35].

Науковець Б. Любан-Плоца, розглядаючи процес рефлексії зазначає: «Тим, що музика досягає душі і тіла невербально, за межами раціонального, полегшується подолання дії захисних механізмів та спротиву розуму. Музика сприяє не лише розслабленню та нормалізації біологічних ритмів, але й полегшує душу, тобто виконує регуляцію емоційного напруження, що й складає особливу терапевтичну силу» [67, с. 94]. Поряд із тим У. Баер розглядає можливість залучення учнів до фантазування під час релаксації, та говорить про необхідність педагогічного супроводу [3, с. 56]. На думку науковців, учитель музичного мистецтва повинен враховувати тип темпераменту кожного учня. Залучення учнів до різних форм навчальної роботи на уроках музичного мистецтва (малювання під музику, виконання нескладних музичних мелодій, відстукування ритму, рух під музику тощо) здійснюється вчителем музичного мистецтва з урахуванням ведучого типу їх сприйняття (аудіал, візуал або кінестетик).

Відомо, що вдало підібраний музичний твір на уроці може забезпечити різний вплив на організм підлітка – седативний або тонізуючий. Важливо також, щоб музика викликала резонанс, пробуджувала внутрішні почуття та переживання учнів, що пояснюється її сугестивною дією. Музика є засобом вираження підлітком себе, власних почуттів, емоцій та бажань. Саме тому в музично-педагогічній діяльності вчитель музичного мистецтва враховує музичні смаки учнів для набуття ними ЕЕД. Головний критерій у підборі музичного матеріалу вчителем музичного мистецтва – висока його естетична цінність, – твори мають виражати схожі емоційні переживання, почуття, прагнення з тими, які підліток знаходить в сучасній, близькій йому музиці. Активізуючи пізнавальний інтерес учнів, вчитель через мистецтво сприятиме покращенню пам'яті підлітків, а також розвантаженості їх психіки, адже, як

відомо, програма середньої школи сьогодні є досить складною. Чергування активізації та релаксації на уроці дасть змогу відновитись молодому організму і в подальшому краще сприймати складний навчальний матеріал.

Наступним, не менш важливим, компонентом структури ЕЕД ми виділяємо *когнітивний* компонент, до якого входить естетична оцінка та вербальна інтерпретація. Спочатку розглянемо процес естетичної оцінки творів мистецтва, до якого вчитель музичного мистецтва залучає підлітків, які вже набули певного ЕЕД, сформували власні світоглядні позиції, можуть суттєво відрізнитись від позиції інших особистостей. Цей процес включає в себе знання та інтерес підлітків.

Естетична оцінка творів мистецтва може відбуватись лише на основі вже наявного естетичного досвіду, адже підліток має, хоч ще і нестійкі, але власні уявлення про красу та оточуючий світ. Більше того, його власні світоглядні позиції можуть суттєво відрізнитись від позиції вчителя або батьків, навіть ровесників. Естетична оцінка включає в себе знання та інтерес. Ще давньогрецький мудрець Піфагор зауважував: «Все досліджуй. Давай розумові перше місце» [37, с. 117].

Продовжуючи розглядати складові процесу естетичної оцінки учнів на уроках музичного мистецтва розглянемо інтерес як форму емоційного вияву пізнавальної потреби підлітків, що забезпечує скерованість особистості на глибше пізнання дійсності і нових явищ. Задоволення інтересу не зменшує його, а виявляє нові його форми, завдяки яким пізнання явищ досягає вищого рівня розуміння [45]. Я. Коменський, який вперше відніс цю категорію до педагогічної науки, зауважував, що саме завдяки інтересу учень прагне вчитися, не лякаючись ніяких труднощів, засвоюючи знання. Й. Герbart визначив інтерес як вид розумової діяльності, що зумовлений навчанням і відіграє в педагогіці подвійну роль: з одного боку, – це мета виховання, з іншого – принцип, який значною мірою визначає методику і дидактику. Різні точки зору на інтерес представлені в роботах Л. Божович, О. Леонтьєва,

Н. Морозової, А. Петровського, С. Рубінштейна [7; 63; 72; 88; 99]. З психологічної точки зору інтерес – актуальний мотив, активне пізнавальне відношення або переживання, це емоційне вираження потреби. Інтерес у контексті нашого дослідження являє собою бажання вивчати музичне мистецтво у його історико-стильовій і жанровій єдності – минуле і сучасне, серйозну музику та розважальну і т.п.

Важливою складовою когнітивного компоненту є також *вербальна інтерпретація* – спроможність висловити власні переживання через різні види мистецтв. Сучасні освітні програми роблять великий акцент на словесних способах управління сприйняттям творів мистецтва. З одного боку, це дає змогу оживити та прикрасити твір, збагатити його сприйняття, а з іншого – це сприяє покращенню сприйняття шляхом подвійного кодування – вербального та візуального (картини), вербального та аудіального (музика). Проблемами вербальної інтерпретації музики займалися відомі музикознавці Л. Мазель, В. Медушевський, Е. Назайкінський, Г. Панкевич та інші [69; 74; 87], психологи Б. Теплов, О. Костюк [123; 56].

Складність вербальної інтерпретації музики, на думку Б. Теплова, в тому, що змістом музики є не її звукова тканина, а емоції. Тобто складність словесного опису виявляється в складності опису емоцій, виражених у творі, які важко піддаються адекватному вираженню в словах. Основу процесу вербалізації змісту художнього твору, на думку Л. Воеводіної, складає розуміння слухачем його емоційного змісту, який можливо охопити за умови знання особливостей моделювання емоцій в музиці [14, с. 87]. Механізм моделювання художніх (музичних) емоцій функціонує за наявності у слухача досвіду співвіднесення засобів музичної виразності з компонентами та різновидами емоцій. Такі зв'язки формуються в процесі життєдіяльності людини та складають його емоційно-чуттєвий досвід [14, с. 88]. Проте жоден твір мистецтва не може вважатись естетичним об'єктом, якщо він не є «зрозумілим об'єктом» (Б. Теплов).

Процес оцінки твору мистецтва відбувається на основі його естетичної значущості саме для суб'єкта творчого процесу і залежить від його особистих надбань. Але будь-яка оцінка мистецького явища (твору) починається з його сприйняття, а музичне сприйняття – складний психічний процес. Це робота уявлень, пам'яті, мислення через активне залучення попереднього досвіду (причому не лише музичного), емоційна реакція, розуміння, оцінювання. «Сприйняття музики, писав Б. Теплов, — можливе тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі музики» [124]. Словесні методи (розповідь, бесіда, пояснення) допомагають розкрити зміст творів, готують до усвідомленого їх виконання, скеровують естетичні переживання учнів. Проте варто зазначити, що учень не завжди може висловити враження від знайомства з твором мистецтва словами. Іноді важко описати власні почуття, проте можна їх висловити в малюнку, танці або ж трансформувати в інший вид мистецтва. В цьому можуть допомогти арт-терапевтичні методи.

Для повноцінного формування ЕЕД підлітків важливим є не лише вміння говорити про твір мистецтва, висловлювати власні враження від прослуханого та побаченого, а й вміння під час естетичної оцінки входити в резонанс з твором мистецтва, вираження власних почуттів від нього через інші види творчості. Використовуючи арт-терапевтичні методи, можна долучати учнів до створення казки (бібліотерапія, казкотерапія), вираження переживань через рух (елементи рухової імпровізації, танцювально-рухових елементів танцювальної терапії) і малюнок (створення візуальних образів засобами ізотерапії) тощо для формування в учнів необхідних навичок.

Емоційний компонент у структурі досліджуваного феномену включає в себе емоційний комфорт (відсутність емоційного напруження, страху) та емоційний резонанс. Будь-яка діяльність людини пов'язана з емоціями, і в даному випадку важливим є направленість емоцій підлітка – позитивна, негативна, нейтральна. Важливо від будь-якої діяльності отримувати задоволення, що сприятиме глибшому засвоєнню знань. Нас же цікавить

наявність та розширення досвіду набуття саме естетичних емоцій у підлітків. Як зазначає Г. Падалка, «процес художнього навчання має відбуватись на тлі емоційного комфорту учня, у атмосфері позитивного ставлення до нього з боку учителя. Доброзичливість, толерантність – необхідні характеристики навчальних ситуацій. Цю вимогу зумовлено творчою сутністю навчання на уроці мистецтва. Різка критика, зневажливе ставлення до самостійних творчих пропозицій учня нівелюють спроможність учнів до художньо-творчого вирішення мистецьких завдань» [86, с. 228]. Б. Теплов приділяє особливу увагу у своїх дослідженнях ролі емоцій та почуттів в якості предметного змісту музики, доводячи можливість відображення якісного різноманіття емоцій в музиці.

Пізнання змісту музики відбувається в єдності з розвитком емоційної сфери людини. Подібно до енергії розуму – ноосфері (В. Вернадський) існує енергія емоцій – емосфера (В. Ражніков). Емосфера виникає з «культурної» емоційної енергії багатьох людей, а тому зони її градації, сила тяжіння, емоційного насичення, кордони завжди ширші, ніж у однієї конкретної людини. В певні моменти, особливо під час творчого напруження, людина може поєднуватись з емосферою через музику. При цьому виникає особливий стан, який прийнято називати осяянням, натхненням. Музика пробуджує в людині естетичні емоції та поєднує їх з її емосферою, а після завершення контактів з музичним твором зв'язок припиняється і людина повертається в зону своїх емоцій, певним чином збагачених.

Проте існує й інша музика, інший тип впливу. В ній використовується занадто велика гучність (на межі допустимих біологічних норм), гіпнотичні інтонаційні структури (примітивні остинатні поспівки, банальний мелодизм, монотонний ритм і т.ін.), що призводить до пригнічення естетичного прошарку емоцій, спонукає до поширення хаосу навколо, збуджуючи фізіологічні інстинкти підлітка. Така музика має ситуативний вплив, але не

розвиває емоферу підлітка, а спрощує її, викликаючи стан біологічного задоволення, протрації або агресії.

Коли у підлітка немає конфлікту між душею та розумом, тоді він знаходиться в резонансі, тобто в гармонії. Входити підлітку в емоційний резонанс з оточуючими означає навчитись співпереживати, співчувати, що, в свою чергу, дає змогу встановити зворотній зв'язок з тим, хто епатує і у зворотному напрямку. Емоційне резонування – це здатність особистості відгукуватись на різні емоційні стани партнерів [142]. Емоційний резонанс між людьми зумовлює додавання їхніх енергій, які закладені в емоціях, а також стимулює додатковий психологічний ефект взаємодії – *синергізм*. Синергізм під час уроку музичного мистецтва проявляється в тому, що особистість своєю манерою взаємодії з партнерами сприяє об'єднанню енергетичних потенціалів і збільшенню ефективності спільної діяльності. Така поведінка підлітка асоціюється з позитивною енергетикою, а унісон емоційно-енергетичних сил викликає істотний психотерапевтичний і цілющий ефект. Емоційний резонанс може виникати в учня під час прослуховування пісні, яка пов'язана з певними спогадами підлітка, або ж якщо ідея, закладена в музиці близька та зрозуміла йому. Якщо вчитель музичного мистецтва, при розкритті основної ідеї, закладеної митцем у творі, звернеться до почуттєвої сфери підлітка, проведе паралель з відомими творами сучасних авторів – це може допомогти учню глибше відчути та емоційно пережити зустріч з мистецтвом.

Не вся музика викликає емоційний резонанс у підлітка. І. Зязюн зазначає, що найвпливовішою є відкрита позиція педагога, яка за певних умов викликає в учнів відповідне бажання відкритися, співпереживати педагогічну дію [40]. Вчений пише: «Коли вчитель визначає навчальний матеріал, пропускаючи його через призму власного сприймання, особистісного досвіду, він тим самим моделює певне відношення до цього матеріалу учнів. Звичайно, такий підхід вимагає педагогічного чуття, такту,

складу групи учнів, рівня їх розвитку, психологічного настрою, передісторії стосунків педагога і учнів» [40, с. 3]. Оскільки підлітки відомі своєю нестримною енергією, вихід якій не завжди можуть віднайти в прийнятній формі, вчитель може допомогти направити таку енергію в безпечне русло.

Важливою складовою емоційного компоненту ЕЕД є також здатність до сублімації емоцій. Сублімація – це захисний механізм психіки, що являє собою зняття внутрішнього напруження з допомогою перенаправлення енергії на досягнення соціально прийнятних цілей, творчість. Творчість, в свою чергу, є важливою для сублімації, для вираження емоцій. Оскільки у творчості є багато важливих функцій, ми виділимо головну, на нашу думку, – це вираження того, що приносить нам біль, змушує йти в ізоляцію, викликає почуття тривоги. Творчість – найкраща терапія і для підлітка. Саме тому учні відгукуються на творчість інших людей – в результаті взаємодії відбувається впізнавання і проєкція власного емоційного досвіду на чужий.

В сучасній шкільній методиці навчання музики велика роль приділяється нагромадженню знань про музику, а не чуттєвому її проживанню, не духовному осягненню музики, а інтелектуальному. Так поступово практично нівелюється роль емоційної складової у навчанні, адже вчителю на питання «чи сподобався вам твір?» – яке вони задають, здебільшого, в молодших класах, – учні мають відповісти не про свої емоції та переживання, а звести все до логічної відповіді на питання «чому?». Як зазначає А. Перепелиця на відкритих тренінгах для психологів та педагогів, особистість учня, його емоційне та духовне становлення – основа музичного виховання. Рух цим шляхом можливий лише за умови емоційного контакту, емоційного проживання музики. Для набуття такої здатності недостатньо лише пасивного сприйняття музики підлітком, важливо поєднувати сприйняття, творчість та виконання. Це стає можливим сьогодні завдяки використанню вчителем музичного мистецтва методів арт-терапії на уроках музики.

Наступним компонентом ЕЕД є *діяльнісно-творчий*. До нього належить виконавська інтерпретація та синестезійна інтерпретація. Виконавська інтерпретація передбачає розуміння художнього змісту музичного твору та втілення його у виконанні. Народжена композитором музика продовжує звучати у великій кількості інтерпретацій, і кожного разу вона відроджується виконавцем, який, виношуючи її в собі, знаходячи в ній відгук власних емоцій, думок, почуттів, базуючись на художньому задумі композитора, стає творчим посередником між композитором та слухачем.

В світі існує безліч інтерпретацій відомих творів мистецтва, проте музика – найбільш цікавий в цьому плані вид мистецтва, адже вона не оперує ані поняттями, як поезія, ані зоровими образами, як живопис, скульптура, архітектура. Проте саме в музиці існує об'єктивна закономірність та сувора логіка мислення. Музика – мова образів, що розкриває складний духовний світ людини з її думками, емоціями, переживаннями. Музика образно виражає стан духовного, емоційного світу людини. Виконавська інтерпретація будь-якого твору носить творчий характер, часто залежить від індивідуальності виконавця, його настрою, рівня музичної підготовки.

Зустрічаються учні, які глибоко відчують та розуміють музику, при цьому зовсім не вміють відтворити її, не маючи високого рівня виконавських умінь, проте буває й навпаки – учень технічно точно виконує твір, формально завчивши нотний та літературний текст, не розуміючи емоційної глибини твору, що й призводить до недостатнього розуміння його змісту. Кожний учень інтерпретує твір мистецтва, спираючись на власний досвід.

Поняття інтерпретація позначає метод тлумачення, роз'яснення понять, явищ і використовується в науковій діяльності в різних галузях знань. Провідного значення це поняття набуло в герменевтиці – теорії розуміння та інтерпретації текстів, явищ культури. Виконавська інтерпретація передбачає глибоке проникнення в зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності. У

галузі педагогіки мистецтва проблемі художньої інтерпретації музичних творів приділяли увагу вчені-педагоги О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова [100; 86; 137].

Виконавська інтерпретація передбачає вміння не лише відтворити а й презентувати власну роботу; здатність знайти саме ті образи та символи, що підходять певному емоційному стану учня, вміння розкрити та показати власні переживання через різні творчі роботи; спроможність використовувати весь набутий досвід та всі наявні засоби для вираження власних переживань від спілкування з твором мистецтва. Знайомлячись з твором мистецтва, підліток збагачується ідеями, почуттями, образами композитора та виконавця, відшуковуючи у власному внутрішньому світі схожі моменти. Коли учень виконує пісню, він перебуває в стані загострення всіх емоцій, в тому випадку, коли це виконання справжнє, не формальне. Музика виражає стан духовного, емоційного життя учня. Те, яку саме музику обирає підліток для співу в позаурочний час, чим цікавиться, багато може розповісти про його внутрішній емоційний стан. Варто частіше давати можливість учням виконати програмову пісню в іншій манері (метод імпровізації) – це дасть змогу визначити, до яких ритмів та мелодій тяжіє підліток.

Велике значення має і естетична цінність обраних підлітком творів для слухання та виконання в позаурочний час. Часто музика, яку слухають учні підліткового віку, не має естетичної цінності, належить до «масової культури». Тому на уроках музичного мистецтва досить важливо в цей період познайомити учнів з високохудожніми творами, справжнім мистецтвом, а воно існує і серед добре відомих підліткам творів.

Важливою складовою **діяльнісно-творчого компоненту** є *«синестезійна інтерпретація»*. Проблема синестезії у сучасній філософії, естетиці, психології є недостатньо дослідженою, а тому часто виникають труднощі у самому тлумаченні цього поняття. Так, частина дослідників (Л. Виготський, Л. Маркс, М. Мерло-Понті, С. Осгуд) вважають, що

синестезія – це міжчуттєві зв'язки та результати їх прояву в конкретних галузях (поетичні тропи міжчуттєвого змісту, кольорові та просторові образи, які викликає музика, взаємозв'язок між мистецтвами) [19]. Інша плеяда дослідників (С. Рубінштейн, Б. Галєєв) зауважували, що синестезія – одна із форм абстрактного асоціативного творчого мислення, що містить у собі не лише когнітивний, а й емоційно-почуттєвий акт [99; 21]. Представники психоаналітичного напрямку К. Юнг та І. Єрмаков визначали її як похідну реакцію підсвідомості [91].

Оскільки поняття «синестезія» зустрічається у різних дисциплінах, досліджується багатьма науками, коротко зупинимось на цьому. Так, поняття синестезія зустрічаємо у нейрофізіології (як особливу діяльність кори головного мозку), психології (як спосіб цілісного сприйняття), лінгвістиці (як мовна універсалія, що фіксує міжчуттєвий зв'язок за допомогою слів), мистецтвознавстві (метафоричні фігури, тропи та символи, створені на міжчуттєвих переносах), педагогіці (як спосіб кращого засвоєння навчального матеріалу і розширення творчих здібностей) [101]. Англійський музикознавець П. Скоулс зазначав: «Синестезія – виникнення у чуттєвому сприйнятті одного виду мисленнєвих образів іншого» [143, с. 200]. Б. Галєєв розуміє синестезію як норму, що властива всім людям: здатність міжчуттєвого асоціювання, як особливого прояву метафоричного мислення або (якщо мова йде про її словесне втілення), як подвійної алегорії, коли властивий метафорі перенос значення відбувається тут і зараз з переходом в інше почуття [21 с. 78].

Погоджуючись із цим визначенням зазначимо, що, частина підлітків може бачити яскраві образи та картини різних кольорів під час слухання музики або ж асоціювати музичний твір із певним кольором. При цьому підлітки здатні до створення «тут і зараз» яскравих картин-образів, які вони «побачили» у музиці. Оскільки синестети в більшості своїй схильні до творчої діяльності, то можемо припустити, що творча діяльність розвиває

здатність до синестезійної інтерпретації. Синестезія є досить продуктивною в музиці, якщо ґрунтується на комплексній дії аналізаторів, що в свою чергу, сприяє ідентифікації, розвитку творчої уяви, асоціативних зв'язків та артистизму. Як зазначає А. Рубінштейн, найбільш розповсюдженою формою синестезії є кольоровий слух. В деяких людей (наприклад, у А. Скрябіна, які спостерігав А. Біне; у хлопчика, якого досліджував А. Лазурський; у підлітка, за яким спостерігав А. Рубінштейн) явище кольорового слуху виражене досить яскраво. Теоретична природа даного явища не досліджена повністю. Деякі автори пояснюють її спільністю афективних моментів, що надають відчуттям спільний емоційний характер [99, с. 184].

В музичній психології синестезія – наслідок розвиненої музичності багатьох людей. Спеціальні музичні здібності – інтонаційний слух та почуття ритму, якщо вони активні в людині від народження або розвинуті в процесі занять, можуть викликати природні синестезії (зв'язок з тілесною моторикою, тактильними, просторовими та іншими відчуттями). В роботах Б. Теплова, С. Рубінштейна також згадується це поняття [123; 99]. Синестезія проявляється в емоційних станах людини та напряду впливає на розвиток творчої активності. Зовнішні подразники (слово, музика, колір) викликають у людини певний емоційний стан. Це чуйність і тонкість сприйняття мистецтва, яку можна розвинути і це буде сприяти формуванню важливих якостей, характерних для грамотного цінителя прекрасного (А. Томашева).

Спираючись на вищезазначене, ми вивели поняття *«синестезійна інтерпретація»*, яке нами розуміється як *здатність підлітка до виявлення та використання власних творчих ресурсів через поєднання різних форм мистецтва та вираження себе через нього*.

Сьогодні широкого розповсюдження набув метод «музичної графіки» – І. Ванечкіної та І. Трофімової (м.Казань), який показав свою педагогічну та наукову доцільність в навчанні музики в загальноосвітній школі. Суть його полягала в дослідженні малюнків, які створювались учнями під музику, – від

окремих засобів музичної виразності (мелодія, гармонія, лад, тембр, темп, фактура, динаміка) до загального враження від різностильових, різнохарактерних програмних та не програмних творів. При проведенні експерименту особлива увага приділялась розбору структури та змісту музичних творів. Метод такого візуального втілення музики показав досить гарні результати, а тому науковці зробили ряд висновків, а саме: малювання музики – творчий акт, що вимагає самостійності мислення та дії, активізації уваги, що створює умови для максимальної зосередженості, знімає проблему дисципліни в класі. Наявність психологічної установки на самостійні подальші дії в ігровому середовищі робить сприйняття більш чутливим та результативним, розвиває уяву та фантазію як в плані музичного, так і в плані зображального мистецтва; зростає інтерес та ефективність засвоєння музичного матеріалу, а також глибина та міцність знань навіть через декілька років; малюнки дітей з відображенням у них змістом та формою твору служать візуально фіксованим «документом», що дозволяє судити про глибину засвоєння музики а також про типологічні особливості особистості учнів. Це такий вид «зворотнього зв'язку», який неможливо досягти іншими методами (бесіда, анкетування, опитування).

В цих малюнках відбувається згортання динамічного процесу сприйняття музики в цілісний симультанний образ. Це підтверджується експериментами про закономірності синестезії (слухозорових асоціацій), що ще раз підтверджує важливість використання на уроках музичного мистецтва єдності мистецтв [9].

Особливу увагу в структурі ЕЕД варто приділити поєднанню двох взаємопов'язаних частин: *розвиток інтелектуальної сфери підлітків* (формування умінь та навичок через індивідуальну та групову роботу, виступ перед класною аудиторією та ін.) та *розвиток емоційної сфери* (особистісний зміст понять, що вивчаються, позитивний емоційний фон занять, здивування, переживання, вчування в єдності форм навчальної діяльності.)

Таким чином, структурні компоненти формування ЕЕД підлітків на уроках музики – це комплексна характеристика особистості учня, яка вбирає особистісні якості, результати освіти, навчання, виховання; знання, вміння, навички учня. Емоційно-естетичний досвід є частиною духовного досвіду кожного підлітка.

Отже, на основі дослідження структурних компонентів ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва ми дійшли висновку, що даний досвід є важливою складовою розвитку духовної культури підлітка.

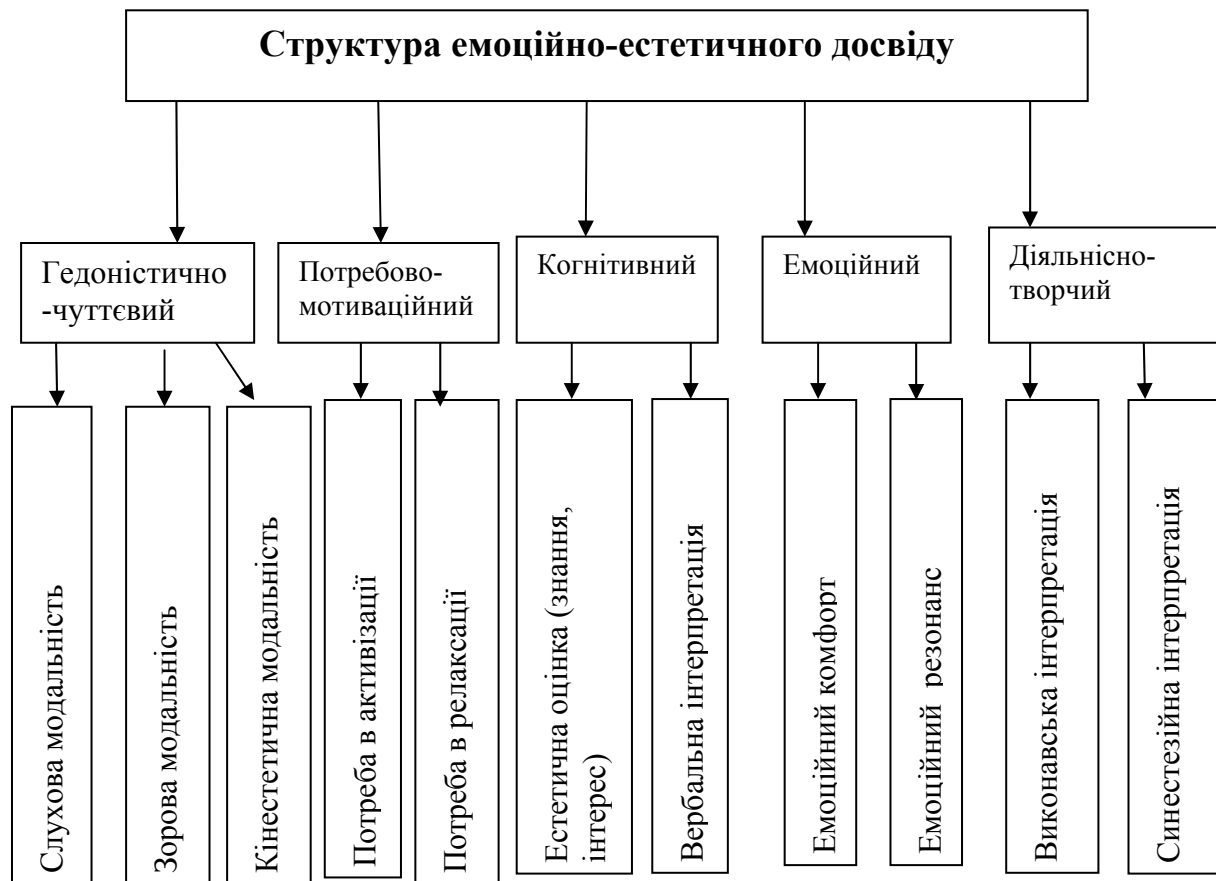


Рис.1.2. Структура емоційно-естетичного досвіду підлітків

Джерело: розроблено автором

1.3. Педагогічний потенціал уроків музичного мистецтва в аспекті формування емоційно-естетичного досвіду підлітків

Зважаючи на розроблену нами структуру емоційно-естетичного досвіду підлітків, розкриємо можливості формування цього досвіду на уроках музики, тобто розкриємо педагогічний потенціал уроків музичного мистецтва. Відсутність спільних естетичних ідеалів у підлітків, стрімкий розвиток музичної індустрії, сприяють розшаруванню цієї аудиторії за музичними вподобаннями, а також диференціації в підходах до розуміння ролі та значення музичного мистецтва в їхньому житті. Все це утруднює формування в учнів естетичних ціннісних орієнтацій.

Використання вчителем потенціалу музичного мистецтва для формування естетичного досвіду підлітків досліджено у працях Л. Масол («Музичне мистецтво»), Л. Сбітнєвої («Методика музичного виховання»), О. Олексюк («Музична педагогіка»). Вони акцентують, що для дітей підліткового віку характерна «сконцентрованість на пізнанні свого внутрішнього світу, активне становлення свідомого ставлення до власних інтересів та суспільних цінностей тощо» [33, с. 5-6]. Тому, в першу чергу, в рамках нашого дослідження нас найбільше цікавить наповнення уроків музичного мистецтва у 7-8 класах за навчальною програмою, рекомендованою МОН («Мистецтво. 5-9 класи» – автори Л. Масол, О. Коваленко, Г. Сотська, Г. Кузьменко, Ж. Марчук, О. Константинова, Л. Паньків, І. Гринчук, Н. Новикова, Н. Овіннікова). Так, у 7-му класі «учні засвоюють новітні явища в мистецтві в єдності традицій і новаторства» (II семестр, одна година на тиждень, 17 годин), а у 8-му – учні «знайомляться зі стилями і напрямками мистецтва» (мистецтво в культурі минулого, 35 годин на рік) (там же). Мистецтво у культурі сучасності автори пропонують розглядати лише у 9-му класі (35 годин на рік, одна година на тиждень). Таким чином, сучасною програмою передбачено змістове наповнення уроків

музичним матеріалом, близьким та зрозумілим молодому поколінню, проте ми вважаємо, що відведеного часу недостатньо, адже така мала кількість годин не дає змоги навіть оглядово пройти найбільш поширені стилі та напрями в музиці, якими цікавляться підлітки. Підтвердження цієї думки ми знайшли у О. Олексюк, яка зазначає, що «цілком зрозуміло, що й жанри «легкої» музики вже необхідно включати до загальної програми музичної освіти» [82, с. 8].

Урок музичного мистецтва може сьогодні формувати емоційно-естетичний досвід підлітка, оскільки його концепція, етапи, функції, завдання корелюють з усіма структурними компонентами ЕЕД. Розглянемо для початку що собою представляє урок музичного мистецтва. До концепції уроку музики закладаються такі складові: тема, навчальний матеріал; художня, дидактична наповненість та виховне завдання; психологія навчально-музичного процесу, емоційно-пізнавальні можливості, музичні здібності учнів; творчі задатки учнів, мистецтво педагогічного перевтілення учнів [82, с. 129]. Як зазначає О. Олексюк «урок музики – це комплекс різних видів музичної діяльності дітей... Їх можна подавати в різних комбінаціях, але ніякого «трафарету» у проведенні уроків бути не може: це своєрідний «педагогічний твір» [82, с. 126]. Тому використання різноманітних форм діяльності, в тому числі новітніх, значно розширить можливості уроку музичного мистецтва. Учні старшого підліткового віку вже мають попередній досвід музичної діяльності, а «врахування та конструювання комфортних форм для учнів в школі залежить від знаходження ним своїх власних творчих форм перебування в ній...» [33, с. 11]. Урок музики має чіткі дидактичні завдання, реалізація яких прямо впливатиме і на формування та розвиток ЕЕД підлітків.

Підлітків, які цікавляться сучасною музикою різних стилів та напрямків, досить важко переконати у необхідності спілкування з «високим мистецтвом». Вони не слухають доводів, прикладів, оскільки класична

академічна та народна музика їм незрозуміла. Досить непросто прищепити любов до «високого мистецтва» лише за одну годину на тиждень, проте формувати ЕЕД в умовах уроку можна і потрібно. Підліткам варто показати, що спільного існує між музикою сучасною та класичною (академічною, народною). Труднощі розуміння музичної мови та невміння слідкувати за розвитком музичного матеріалу можна подолати, якщо пропонувати підліткам слухати «полегшений варіант» класичних творів – адаптовану класику. Таким чином, поєднуючи та «зіштовхуючи» між собою зрозумілу підліткам музику та «далеку» класику, на основі конфлікту між музикою різних поколінь можна формувати потребово-мотиваційний компонент ЕЕД.

Структурні компоненти ЕЕД можуть реалізовуватись через різні етапи та форми роботи підлітків на уроках музичного мистецтва, що дозволить вчителю підібрати для кожного учня ті завдання, які допоможуть набутти ЕЕД. Гедоністично-чуттєвий компонент на уроках музичного мистецтва формується завдяки спонуканню учнів до виявлення вміння відчувати насолоду від різних форм діяльності (слухання, спів, бесіда тощо). На уроках музичного мистецтва виникає особлива чуттєва атмосфера, – музика впливає на підлітків через багатство художніх образів, викликаючи у них радість і насолоду. Потребово-мотиваційний компонент на уроках музичного мистецтва формується через залучення учнів до таких видів навчальної діяльності: спів, слухання, бесіда, гра на музичних інструментах тощо. Обов'язковим є чергування видів навчальної діяльності, які спрямовані на різні сенсорні модальності (зорову, слухову, кінестетичну) для того, аби учні могли задовольнити потребу в активізації та релаксації. Формування когнітивного компоненту на уроках музики можливе шляхом набуття знань умінь та навичок; він співвідноситься з дидактичними завданнями уроку музики. Реалізація компоненту відбувається під час аналізу змісту музики, класифікації вивченого музичного матеріалу за жанрами, стилями та напрямками, формування власного оцінного ставлення до творів мистецтва на

основі інтересу через порівняння сучасного та класичного мистецтва. Емоційний компонент, який містить емоційний резонанс формується на уроках музики через багатство образів, втілених в музиці, – якщо вони передають почуття, настрої, переживання, близькі підліткам, зрозумілі та прийнятні для них. Створити емоційний комфорт (який є другою складовою емоційного компоненту) можливо через актуалізацію естетичних емоцій підлітків шляхом використання відомого та зрозумілого їм мистецтва. «Посилення емоційного чинника через набуття знань учнями на уроках...» є актуальним завданням – зазначають сучасні педагоги [33, с. 5]. Підсилити емоційність уроку музичного мистецтва можна і через поєднання різних видів мистецтв на одному уроці, адже «різні види мистецтва роблять урок емоційнішим» [33, с. 41].

Далі розглядаючи діяльнісно-творчий компонент ЕЕД зазначимо, що цей компонент можна формувати шляхом підбору індивідуальних та групових форм навчальної роботи (презентації, виступи, сольні номери, створення власних творчих продуктів тощо), впровадження інноваційних педагогічних технологій, в результаті яких значно підвищується рівень та якість знань учнів, а вони із задоволенням виражають себе у власній творчості. Сучасні методисти радять вчителям музичного мистецтва звертати увагу на «формування в учнів уміння виявляти власні художні інтереси та потреби; уміння планувати та організовувати свій час для пізнання, сприймання, творення мистецтва чи самовираження через мистецтво» [70, с.23]. Поряд із тим, автори пропонують учням – «...не боятися пропонувати нові ідеї, презентувати власні творчі досягнення; застосовувати мистецький досвід для вираження емоцій, почуттів, переживань та корекції власного емоційного стану» [70, с. 25]. Так, наприклад, підручник «Музичне мистецтво (мистецтво)» за 8 клас складається з двох розділів: «Художні напрями ХХ століття» та «Мистецтво і сучасна культура» (Л. Масол, О. Гайдамака, О. Калініченко, Н. Очеретяна). Цінним в руслі нашого

дослідження є запропоновані авторами підручника мистецькі проекти, які розташовані в кінці кожного семестру. Так, у першому семестрі 8 класу темою мистецького проекту є «Від модерну до модернізму», а у II-му – «Музичний фестиваль очима дизайнерів».

Окрім мистецьких проектів, які пропонуються авторами лише двічі на рік, для успішного формування ЕЕД вчителю варто проводити інтегровані уроки. Будь-яке мистецьке явище, творчий продукт нерозривно пов'язаний з історією, культурою, літературою та іншими дисциплінами. Ідею комплексного (інтегрованого) впливу на особистість різних видів мистецтва активно досліджують науковці (Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, та ін.) [68; 86; 100] Урок музичного мистецтва в середніх класах можна поєднати з історією України, всесвітньою історією, мовою (українською або ж іноземною), зарубіжною та українською літературою тощо. Педагогічний вплив мистецтва на особистість підлітка значно посилюється за умови досягнення спільності між окремими видами художньої творчості. Інтегрований урок (на відміну від використання міжпредметних зв'язків) дає змогу учневі комплексно засвоювати та накопичувати знання й уміння. Вчитель музичного мистецтва формує стійкий інтерес учнів до мистецтва, що є надійним засобом їх інтелектуального та творчого розвитку. Інтегровані уроки апелюють до численних асоціацій підлітків, передбачають активний емоційний відгук, сприяють цілісному та гармонійному сприйняттю навколишньої дійсності. Такі уроки дають можливість розкрити таланти кожного окремого учня, підібрати відповідні завдання, знайти до кожного індивідуальний підхід. Це є основою особистісно-зорієнтованого підходу, адже кожен учень може показувати результати власного навчання різними шляхами (через створення різних творчих продуктів) та залучаючи учнів до різних видів навчальної діяльності на уроці музичного мистецтва.

На нашу думку, заслуговує на окрему увагу й підручник для 7 класу (автори – Л. Масол та ін.), в якому авторами пропонується ціла низка творчих

завдань для учнів, серед яких і перегляд художніх фільмів (або їх фрагментів). Багато уваги приділяють автори емоційній стороні уроку, що ще раз підтверджує важливість та актуальність цієї складової ЕЕД. Автори знайомлять учнів з класичною музикою в оригіналі, дають інформацію і про сучасні обробки класичної музики (наприклад, розповідь про Токату і фугу ре мінор Баха, яку виконують відомі музиканти в різноманітних аранжуваннях). Автор підручника пропонує послухати цей твір у рок-обробці (В. Зінчук – електрогітара) та у виконанні Р. Тісо (на склянках). Авторами багато уваги приділено сучасному виконанню різних музичних творів, аранжуванню творів та порівнянню їх з оригіналом.

Формуючи ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва, вчителю музичного мистецтва бажано враховувати такі психологічні характеристики учнів, як домінуючий тип репрезентативної системи підлітка (аудіал, візуал, кінестетик), типи темпераменту (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік), що, в свою чергу, вплине і на форми навчальної роботи, які вони оберуть. Важливою якістю, яку не можна обійти, є психологічний тип особистості (інтроверт-екстраверт), оскільки екстравертам простіше працювати в групах, а інтроверти надаватимуть перевагу індивідуальним та самотійним формам роботи.

Отже, формувати ЕЕД підлітків доцільно та оптимально можна саме на уроках музичного мистецтва шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу.

Висновки до першого розділу

Аналіз філософських вчень (Дж. Берклі, Д. Юм, Мах, Авінаріус, Ф. Бекон, Т. Гоббс, Д. Дідро, Дж. Локк, Г. Гельвецій, Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. Лейбніц, І. Кант, Г. Гегель, М. Мінаков, В. Кебуладзе, К. Іващенко та інші), психолого-педагогічної літератури з питань досвіду (В. Вундт,

Н. Ланге, Дж. Дьюї, Дж. Мід, К. Роджерс, Н. Роджерс, К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші) дозволив встановити, що освіта базується на життєвому досвіді, і залежить як від практично набутих навичок, так і від особистісних установок, що є важливим для подальшого засвоєння матеріалу учнем.

Для уточнення поняття «емоційно-естетичний досвід підлітка» ми дослідили дефініції «досвід», «емоційний досвід» та «естетичний досвід». Проаналізувавши наукові досягнення феномену «емоційний досвід» (О. Винославська, В. Сидорова, М. Журавльова, Л. Лисенко, Н. Гаріпова, М. Смірнов, П. Ільїн), зазначимо, що «емоційний досвід людини» є не лише ієрархізованою системою емоцій та почуттів, він є основою її культури, світогляду, навчання, зрештою, основою життя. Другою складовою досліджуваного феномену ми визначили естетичний досвід, який є сукупністю естетичних знань, умінь та навичок, набутих в естетичній діяльності, що стали внутрішньою сутністю особистості в процесі естетичного виховання та навчання (В. Бичков, О. Спінеєва, К. Островський, М. Бердслі, О. Полюдова).

Виявивши сутність понять «досвід», «емоційний досвід», «естетичний досвід», «емоційно-естетичний досвід підлітка» трактуємо як *систему індивідуальних емоційних ресурсів, набутих в естетичній діяльності на основі резонансу між естетичним об'єктом та індивідуумом, що супроводжується його почуттям естетичної насолоди та позитивною аксіологічною реакцією.*

Актуальним для нашого дослідження постало формування ЕЕД підлітків саме в субкультурному контексті, оскільки значна частина учнів даної вікової категорії певним чином є учасниками різних субкультурних об'єднань.

Основні положення теоретико-методологічного забезпечення навчального процесу дозволили визначити ряд функцій ЕЕД: гедоністична,

дидактична, зворотно-оцінна, сугестивна, ціннісно-орієнтаційна та катарсична.

Підсумувавши передумови виникнення поняття «емоційно-естетичний досвід», проаналізувавши структурні компоненти емоційного досвіду та естетичного досвіду, що були досліджені іншими науковцями (О. Бергфельд, Д. Завалішина, Е. Горбачова, К. Островський, Т. Скорик, О. Полюдова, О. Спінеєва), ми виділили структурні компоненти ЕЕД. До структурних компонентів ЕЕД ми віднесли наступні: гедоністично-чуттєвий, потребово-мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісно-творчий. Складовими гедоністично-чуттєвого компоненту ми визначили слухову модальність, зорову модальність та кінестетичну модальність (залежно від домінанти аналізатора). Потребово-мотиваційний компонент включає потребу в активізації та потребу в релаксації кожного учня, а задовольнити потребу у релаксації або в активізації можна за умов цілеспрямованого музичного впливу. Когнітивний компонент містить естетичну оцінку та вербальну інтерпретацію. Естетична оцінка, в свою чергу, має в структурі знання та інтерес, без яких вона не може бути повноцінною. Емоційний компонент у структурі досліджуваного феномену включає в себе емоційний комфорт (відсутність емоційного напруження, страху) та емоційний резонанс.

Наступним компонентом ЕЕД є діяльнісно-творчий, до якого належить виконавська інтерпретація та «синестезійна інтерпретація». Виконавська інтерпретація передбачає вміння не лише відтворити, а й презентувати власну роботу; здатність знайти саме ті образи та символи, що підходять певному емоційному стану учня, вміння розкрити та показати власні переживання через різні творчі роботи; спроможність використовувати весь набутий досвід та всі наявні засоби для вираження переживань від спілкування з твором мистецтва. Під «синестезійною інтерпретацією» ми розуміємо здатність виявлення та використання власних творчих ресурсів через поєднання різних форм мистецтва та вираження себе через нього.

Таким чином, структурні компоненти формування ЕЕД підлітків на уроках музики – це комплексна характеристика особистості учня, яка вбирає особистісні якості, результати освіти, навчання, виховання; знання, вміння, навички учня. ЕЕД є необхідним під час духовного розвитку підлітків.

З'ясовано, що вчитель музичного мистецтва має здійснювати формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу.

Матеріали розділу знайшли відображення в наступних публікаціях автора: [116, 117, 118].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Адушкина К. В. Развитие эмоционального интеллекта подростков в условиях учреждения дополнительного образования средствами музыкальной терапии / К. В. Адушкина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 47-51.
2. Антонова-Турченко О. Г. Музична психотерапія : посібник-хрестоматія / О. Г. Антонова-Турченко, Л. С. Дробот. – Київ : ІЗМН, 1997. – 258 с.
3. Баер У. Творческая терапия – терапия творчеством (Теория и практика психотерапии, использующей разнообразные формы творческой активности) / У. Баер ; пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой. – Москва : Класс, 2013. – 552 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
4. Бекон Ф. Познание и опыт [Електронний ресурс] / Ф. Бекон. – Режим доступу : www.eurasiland.ru.
5. Бергфельд А. Ю. Эмоциональный опыт как теоретический конструкт / А. Ю. Бергфельд // Вестник Пермского университета. Серия «Философия. Психология. Социология». – 2010. – Вып 1 (1). – С. 38-46.
6. Беркли Дж. Сочинения / Дж. Беркли. – Москва : Мысль, 1978. – 556 с.

7. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка/ Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – Москва, 1972. – С. 7-44.
8. Бычков В. Эстетика / В. Бычков. – Москва : Гардарики, 2002. – 556 с.
9. Ванечкина И. Л. "Дети рисуют музыку": эксперименты для школы будущего / Ванечкина И. Л. // Научный Татарстан. – Казань, 1999. – № 4. – С. 36-40.
10. Варій М. Й. Загальна психологія : навчальний посібник / М. Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і доп. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
11. Вивчення музики в 5-8 класах : навчально-методичний посібник для вчителів : в 2 ч. / Л. М. Масол [та ін.] ; за ред. М. С. Демчишин. – Харків : Скорпіон, 2003. – Ч. 2. – 128 с.
12. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – 2-ге вид. – Київ : Каравела, 2007. – 400 с.
13. Владиславлев М. Современные направления в науке о душе / М. Владиславлев. – Санкт-Петербург : Тип. Н. Тиблена и Ко (Н. Неклюдова), 1866. – VI, 262 с.
14. Воеводина Л. П. Вербальная интерпретация музыки / Л. П. Воеводина // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. – Симферополь, 2010. – Т. 23 (62), № 2. – С. 85-90.
15. Воробьева Л. И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода / Л. И. Воробьева, Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 5-13.
16. Вундт В. Введение в философию / В. Вундт ; под ред. А. Л. Субботина. – Москва : ЧеРо : Добросвет, 2001. – 355 с.

17. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
18. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – С. 5-242.
19. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1987. – 344 с.
20. Гайдамака О. В. Поліхудожнє виховання молодших школярів на уроках предметів естетичного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Гайдамака Олена Василівна ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ, 2016. – 19 с.
21. Галеев Б. Природа и функции синестезии в музыке / Б. Галеев // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 2. – С. 78-90.
22. Гарипова Н. М. К вопросу об эмоциональных компонентах в структуре содержания и восприятия музыки / Н. М. Гарипова // Внемузыкальные компоненты композиторского текста : межвузовский сборник статей / Уфимский государственный институт искусств. – Уфа, 2002. – С. 101-117.
23. Гассенди П. Сочинения : в 2 т. [Электронный ресурс] / П. Гассенди ; пер. с лат. А. Гутермана. – Москва : Мысль, 1966. – Т. 1. – 431 с. – Режим доступа : www.platona.net
24. Гоббс Т. Избранные произведения : в 2 т. / Т. Гоббс. – Москва : Мысль, 1964. – Т. 1. – 584 с.
25. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – початок XXI ст.) : [монографія] / С. С. Горбенко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 407 с.
26. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулмен ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – Москва : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.

27. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: введение в феноменологическую философию / Э. Гуссерль. – Санкт-Петербург : В. Даль, 2004. – 399 с.

28. Гуссерль Е. Формальна і трансцендентальна логіка. Досвід критики логічного розуму / Е. Гуссерль // Читанка з філософії : у 6 кн. / упоряд. В. Бурлачук. – Київ, 1993. – Кн. 6: Зарубіжна філософія XX століття. – С. 48-81.

29. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – Москва : Наука, 1950. – 348 с.

30. Додонов Б. И. Психология эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – Москва : Мысль, 2001. – 523 с.

31. Дорфман Л. Я. Влияние эмоций, вызванных музыкой, на работоспособность в связи с силой нервной системы / Дорфман Л. Я. // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7, № 5. – С. 132-136.

32. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дьюи Дж. ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – Москва : Совершенство, 1997 – 208 с.

33. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва : методичний посібник / за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 160 с.

34. Євстігнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Євстігнєєва Наталія Іванівна ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 21 с.

35. Журавльова М. О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень / М. О. Журавльова // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2009. – № 1/2. – С. 57-61.

36. Завадська Т. М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія

і історія педагогіки» / Завадська Тетяна Миколаївна ; Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 1993. – 23 с.

37. Зеленецька І. О. Мистецтво. Освіта. Наука. Життя: афоризми, думки, поради / І. О. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2009. – 224 с.

38. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. – Київ : Вища школа, 1976. – 172 с.

39. Зязюн І. А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах / І. А. Зязюн. – Харків : Промінь, 1996. – 360 с.

40. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : збірник матеріалів педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – Чернівці, 2011. – Вип. 3. – С. 21-29.

41. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – Киев : Наукова думка, 1977. – 251 с.

42. Искусствотерапия / К. Мартинсоне [и др.] ; пер. с латыш. А. Карповой. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 352 с.

43. Іващенко І. Сингулярність і досвід. Міркування щодо Гегелевої теорії суб'єктивності [Електронний ресурс] / Іващенко І. // Філософська думка / Інститут філософії НАНУ. – Київ, 2011. – № 5. – С. 6-24. – Режим доступу : https://www.filosof.com.ua/Conference/Philos_dumka/2011/5-2011.pdf

44. Ільїн П. Види емоційного реагування [Електронний ресурс] / Ільїн П. – Режим доступу : <http://psychologis.com.ua/-1-157.htm>

45. Інтерес [Електронний ресурс] // Терміни психологічних понять. – Режим доступу : <http://psychologiya.org.ua/interes.html>

46. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления : избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Педагогика, 1986. – 192 с.

47. Капичина Е. А. Музыкальный семиозис как структурирующий элемент эстетического отношения [Электронный ресурс] / Капичина Е. А. – Режим доступа : http://sconference.org/publ/naucno_prakticheskie_konferencii/filosofskie_nauki/ehs_tetika/13-1-0-1231
48. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 703 с.
49. Кебуладзе В. Феноменологія допредикативного досвіду / Вахтанг Кебуладзе // Філософська думка. – 2011. – № 5. – С. 24-38.
50. Кебуладзе В. Феноменологія досвіду : [монографія] / В. Кебуладзе. – Київ : Дух і Літера, 2012. – 280 с.
51. Киященко Н. И. Трансформация эстетического воспитания в эпоху глобализации и смены цивилизаций / Н. И. Киященко // Век глобализации : научно-теоретический журнал. – 2010. – № 2 (6). – С. 127-138.
52. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
53. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія / Оксана Анатоліївна Комаровська. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – 412 с.
54. Комаровська О. А. Центр ґартування педагогіки мистецтва: штрих до портрету лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти / О. А. Комаровська // Мистецтво та освіта : науково-методичний журнал. – 2016. – № 1 (79). – С. 49-51.
55. Кондрацька Л. А. Музична антропологія : підручник для магістрів та студ. муз.-пед. фак. / Людмила Анатоліївна Кондрацька. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2007. – 190 с.

56. Костюк О. Г. Сприйняття музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – Київ : Наукова думка, 1973. – 123 с.
57. Кругликов В. А. Опыт эстетический [Електронний ресурс] / В. А. Кругликов // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН. – Москва, 2000-2001. – Режим доступа : <http://iph.ras.ru/elib/2197.html>
58. Кудин В. А. Эмоции в обучении и образовании: социально-психологический аспект : учебное пособие / Вячеслав Кудин. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2012. – 180 с.
59. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / А. Н. Лактионов. – Харьков : Бизнес-информ, 1998. – 492 с.
60. Ланге Н. Н. Психологический мир : избранные психологические труды / Н. Н. Ланге. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 368 с.
61. Левчук Л. Т. Эстетика / Л. Т. Левчук. – 3-тє вид., доп. і перероб. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – 520 с.
62. Леонардо да Винчи Л. Избранные произведения : в 2 т. / Леонардо да Винчи. – Москва : Ладомир, 1995. – Т. 1. – 364 с.
63. Леонтьев Д. А. Рок-музыка: социальные функции и психологические механизмы восприятия / Д. А. Леонтьев, Ю. А. Волкова // Искусство в контексте информационной культуры / под ред. Ю. С. Зубова [и др.]. – Москва, 1997. – С. 114-131.
64. Лисенко Л. М. Особливості розвитку емоційної пам'яті у старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Лисенко Людмила Миколаївна ; Харківський національний університет імені В. М. Каразіна. – Харків, 2007. – 20 с.
65. Локк Дж. Опыт в человеческом разумении / Дж. Локк // Сочинения : в 3 т. – Москва, 1985. – Т. 1, кн. 1-3. – С. 78-582.

66. Лукач Д. Своеобразие эстетического : в 4 т. / Д. Лукач. – Москва : Прогресс, 1985-1987.
67. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика / Любан Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. – Киев : АДЕФ-Украина, 2002. – 200 с.
68. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва в основній школі : методичний посібник для вчителів / Л. М. Масол. – Київ : Шкільний світ, 2012. – 128 с.
69. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Медушевский В. В. – Москва : Музыка, 1976. – 254 с.
70. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в ХХІ столітті : аналітична доповідь / Базелюк О. В. [та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Масол. – Київ : Аура Букс, 2012. – 239 с.
71. Мінаков М. А. Проблема досвіду в філософії Канта / М. А. Мінаков // Мультиверсум : філософський альманах / Центр духовної культури. – Київ, 2006. – № 52. – С. 40-52.
72. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – Москва : Знание, 1979. – 47 с.
73. Музичне мистецтво (мистецтво) : підручник для 8 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Масол [та ін.]. – Київ : Генеза, 2008. – 191 с.
74. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Назайкинский Е. В. – Москва : Музыка, 1972. – 383 с.
75. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології / Світлана Іванівна Науменко. – Київ : Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. – 103 с.
76. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності / С. І. Науменко. – Чернівці : Видавничий дім «Родовід», 2015. – 408 с.

77. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 1 (січень). – С. 22-25.

78. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. : Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова [та ін.] ; заг. ред. М. Грищенко. – Київ : МОН України, 2016. – 40 с.

79. Нова українська школа: основи Стандарту освіти / МОН України. – Київ, 2016. – 64 с.

80. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Аконіт, 2003. – Т. 1-3. – 862 с.

81. Новикова Н. В. Формування пізнавального інтересу підлітків на уроках музики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Новикова Надія Валентинівна ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – 20 с.

82. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – Київ : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

83. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навчальний посібник / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.

84. Павлова М. Ф. Философские аспекты понятия «опыт» / М. Ф. Павлова // Актуальные задачи педагогики : материалы Международной научной конференции, г. Чита, декабрь 2011г. / Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2011. – С. 228-233.

85. Павлова О. Ю. Естетичний досвід як онтологічна проблема : автореф. дис. ... доктора філос. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / Павлова Олена Юріївна ; Київський національний університет імені Т. Шевченка. – Київ, 2009. – 35 с.

86. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
87. Панкевич Г. И. Звучащие образы: (в музыкальной выразительности) / Панкевич Г. И. – Москва : Знание, 1977. – 112 с.
88. Петровский А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. – Москва : Академия, 1995. – 496 с.
89. Полюдова Е. Н. Педагогические условия становления эстетического опыта подростков при изучении искусства : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Полюдова Елена Николаевна ; Институт художественного образования РАО. – Москва, 2007. – 240 с.
90. Проблеми сучасного музичного виховання й навчання : збірник статей учасників конференції, викладачів та студентів кафедри співів і диригування: матеріали регіональної науково-практичної конференції, 27 березня 2008 р. / Луганський національний університет імені Т. Шевченка ; редкол. Л. М. Сбітнева [та ін.]. – Луганськ, 2008. – 147 с.
91. Психологія : навчальний посібник / наук. ред. О. В. Винославська. – Київ : ІНКОС, 2005. – 351 с.
92. Ражников В. Г. Партитурная транскрипция / В. Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 137-141.
93. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю: проблемы художественного творчества (как построено и как функционирует произведение искусства) / С. Х. Раппопорт. – Москва : Сов. художник, 1978. – 237 с.
94. Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней : [в 4 т.] / Реале Д., Антисери Д. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. – Т. 4. – 849 с.
95. Репин Д. Исторический модус молодежных субкультур / Д. Репин. – Москва: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 96 с.

96. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогрес, 1994. – 480 с.

97. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 132-139.

98. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств / Натали Роджерс ; пер. с англ. А. Орлова. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 336 с.

99. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 705 с.

100. Рудницька О. П. Інтегративний підхід до формування в учнів художньої картини світу / О. П. Рудницька // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика : науково-методичний щорічник / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2001. – С. 190-198.

101. Сарнавская О. В. Инвариантность интерпретации синестезии и ее роль в эстетической чувственности [Електронний ресурс] / О. В. Сарнавская. – Режим доступу : http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_42_15.pdf

102. Сбітнева Л. М. Розвиток системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні (друга половина XX століття) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Сбітнева Людмила Миколаївна ; Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. – Київ, 2016. – 360 с.

103. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : у 2 т. / Г. С. Сковорода. – Київ : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с. ; Т. 2. – 576 с.

104. Скорик Т. В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Скорик Тамара Володимирівна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 1998. – 169 с.

105. Скороварова Є. В. Онтологічні аспекти естетичного досвіду [Електронний ресурс] / Є. В. Скороварова. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-text-11770.html>
106. Смирнов М. Эмоциональный мир музыки : исследование / М. Смирнов. – Москва : Музыка, 1990. – 320 с.
107. Снегирева Т. «Другой» как опыт духовности / Т. Снегирева // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 4. – С. 30-59.
108. Соколов М. Как писать этнографию молодежной субкультуры [Електронний ресурс] / М. Соколов. – Режим доступу : http://www.countries.ru/library/typology/subk_ukr.htm
109. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / С. О. Соломаха. – Київ : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. – 158 с.
110. Солонько Л. Феноменологія буттєвого досвіду / Л. Солонько // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2004. – № 16. – С. 57-61.
111. Соціальна філософія : короткий енциклопедичний словник / за заг. ред. В. П. Андрущенка. – Київ ; Харків : Рубікон, 1997. – 398 с.
112. Спінеєва О. В. Естетичний досвід як накопичення естетичних переживань / О. В. Спінеєва // Духовність особистості: методологія, теорія і практика / Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. – Сєверодонецьк, 2012. – 2 (49). – С. 160-166.
113. Стоян С. П. Сучасне мистецтво в контексті глобалізації / С. П. Стоян // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури / Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. – Київ, 2012. – Вип. 29. – С. 291-299.
114. Стрельцов В. В. Девиантное поведение российской молодежи в субкультурном контексте [Електронний ресурс] : дис. ... канд. соц. наук :

спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Стрельцов Вадим Вадимович ; Краснодарский университет МВД России. – Краснодар, 2010. – Режим доступу : <http://cheloveknauka.com/v/321232/d#?page=1>

115. Стріхар О. І. Розвиток особистості та формування світоглядних орієнтацій сучасної молоді засобами музичного мистецтва : монографія / О.І. Стріхар. – Херсон : Грінь, 2014. – 304 с.

116. Строгаль Т. Ю. Вплив сучасних субкультур на формування емоційно-естетичного досвіду підлітків / Т. Ю. Строгаль // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Київ, 2014. – Вип. 16 (21), ч. 2. – С.159-163.

117. Строгаль Т. Ю. Структура емоційно-естетичного досвіду учнів підліткового віку / Т. Ю. Строгаль // Музичне мистецтво ХХІ століття – історія, теорія, практика : збірник наукових праць Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич [та ін.], 2017. – Вип. 2. – С. 82-92.

118. Строгаль Т. Ю. Сутність поняття «емоційно-естетичний досвід» у філософській та психолого-педагогічній літературі / Т. Ю. Строгаль // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Київ, 2015. – Вип. 17 (22). – С. 20-25.

119. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 659 с.

120. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ, 1976. – Т. 1. – С. 209-400.

121. Сухомлинський В. О. Розмова із молодим директором / В. О. Сухомлинський // Педагогіка : хрестоматія / уклад. : А. І. Кузьмінський, В. Л. Омелянєнко. – Київ, 2003. – С. 692-693.

122. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.
123. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 563 с.
124. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
125. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи / Тютюнникова Т. Э. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
126. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання : посібник для вчителя / Н. Є. Миропольська [та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2006. – 239 с.
127. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : [монографія] / О. А. Федій. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. – 404 с.
128. Філософія політики : короткий енциклопедичний словник / авт.-упоряд. : Андрущенко В. П. [та ін.]. – Київ : Знання України, 2000. – 669 с.
129. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти : посібник для вчителя / Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна [та ін.] ; за наук .ред. Л. Масол. – Київ : Педагогічна думка, 2010. – 232 с.
130. Хазова С. А. Эмоциональные ресурсы совладающего поведения / С. А. Хазова // Ярославский педагогический вестник / Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2014. – Т. 2, № 1. – С. 293-297.
131. Хайдеггер М. Бытие и время : статьи и выступления / М. Хайдеггер. – Москва : Республика, 1993. – 447 с.
132. Холодная М. А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 384 с.

133. Чепелева Н. В. Понимание и интерпретация личностного опыта в контексте психологической герменевтики / Н. В. Чепелев // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2003. – Вип. 23: Актуальні проблеми сучасної української психології. – С. 15-24.

134. Швалб Ю. М. Психологические формы фиксации жизненного опыта / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2005. – Т. 2: Психологічна герменевтика. – С. 14-21.

135. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Шевнюк Олена Леонідівна ; Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 1995. – 202 с.

136. Шугуан. Структурні складові досвіду виконавської діяльності педагога-музиканта / Шугуан // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання підготовки фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Київ ; Вінниця, 2012. – С. 184-187.

137. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] / Ольга Пилипівна Щолокова. – Київ : Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 1996. – 173 с.

138. Юм Д. Исследования о человеческом разумении / Д. Юм. – Москва : Прогресс, 1995. – 240 с.

139. Юник Д. Г. Емоційна оцінка результативності діяльності як регулятор надійності гри музикантів-інструменталістів / Д. Г. Юник // Наука і сучасність : збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – Т. 52. – С. 110-121.

140. Якиманська І. Особистісно орієнтована система навчання / І. Якиманська // Завуч. – 1999. – № 7. – С. 22.
141. Яусс Г.-Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика (фрагменти) / Ганс-Роберт Яусс [Електронний ресурс] // [Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.](#) / за ред. [М. Зубрицької](#). – Львів, 1996. – С. 278-307.
142. Mead G. H. Mind, Self and Society / G. H. Mead. – Chicago : University of Chicago Press, 1963. – 623 p.
143. Nierman G. E. The Role of Private Music Instruction in the Development of High School Music Student's Ability to Describe Musical Events / G. E. Nierman // Bulletin of the Council for Research in Music Education. – 1983. – № 73. – P. 15-27.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

2.1. Наукові підходи та принципи

Музичне виховання та освіта є невід'ємною частиною загального процесу, спрямованого на розвиток людської особистості. Музична освіта об'єднує знання, практичні вміння й навички, необхідні учню для підняття власного рівня загальної та музичної культури, а також в подальшому для продовження продуктивної музичної діяльності. Для формування будь-якого вміння, вирішення певного завдання та досягнення результатів у навчанні необхідним є врахування наукових підходів та принципів, спрямованих до поставленої мети, в рамках нашого дослідження – підвищення ефективності авторської методики формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва.

Спираючись на теоретичні основи формування ЕЕД, викладені в першому параграфі, розроблену структуру, нами було виокремлено ряд основних підходів, на основі яких базується наше дослідження, а саме: *особистісно орієнтований* (І. Зязюн, О. Лактіонов, К. Роджерс, М. Холодна, Дж. Дьюї, О. Журавльова, Н. Письменна, М. Смірнов, В. Федоришин), *діяльнісний* (О. Леонтьєв, М. Лисенко, Н. Гаріпова, М. Лебединський, В. М'ясищев, Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Гоулман, К. Островський), *культурологічний* (Л. Левчук, Є. Скороварова, О. Шевнюк, О. Капичина, О. Полюдова, Ю. Бойчук, Т. Калашник, В. Бичков, В. Аніщенко), *інтермодальний* (Н. Роджерс, В. Сидорова).

Особистісно орієнтований підхід передбачає застосування ідей гуманістичної філософії, педагогіки, та психології, центральним об'єктом яких є особистість дитини, діяльність якої спрямована на максимальну реалізацію власних можливостей. Як зазначає Н. Письменна, щоб реалізувати

даний підхід у навчанні, його потрібно зробити сферою самоствердження особистості [41, с. 254] Цей підхід характеризує «особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації у становленні творчого потенціалу суб'єкта освіти» [59, с. 13-14]. Формування ЕЕД у підлітків в умовах особистісно орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає не запам'ятовування та відтворення інформації, а її творче перетворення, формування до неї особистісного ставлення. Таким чином, у подальшій особистісно орієнтованій навчальній діяльності учень має змогу трансформувати власні надбання та спробувати відкрити пріоритети особистісного ставлення до визначних творів мистецтва. Ґрунтуючись на особистісно орієнтованому підході, ми формували гедоністично-чуттєвий компонент ЕЕД.

Наступний підхід – *діяльнісний* – базується на визначенні творчої діяльності, що постає основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Періодично повторювана діяльність (необхідність аналізу власних емоцій, проведення паралелей та створення творчого продукту), стійка періодичність уроків музичного мистецтва забезпечують даний підхід, який пронизує всі компоненти ЕЕД. Цей підхід включає в себе не лише організацію зовнішньої діяльності підлітків, але і її втілення, створення умов для розкриття і реалізації індивідуальних потенцій у зовнішньому світі. Саме завдяки діяльнісному підходу в рамках навчально-виховного процесу учні опановують знання у дії.

Культурологічний підхід дозволяє «розглядати педагогічні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації. Педагогічні факти та явища при такому підході розкриваються з урахуванням реальних культурних процесів у минулому, сьогоденні та майбутньому» [7, с. 121]. Сформовані у культурі цінності можуть бути «органічно сприйняті

індивідом і привласнені ним на особистісно-смысловому рівні тільки за умови, якщо вони пережиті особистістю, прийняті нею емоційно, а не тільки сприйняті і засвоєні раціонально» [2, с. 103]. Ґрунтуючись на культурологічному підході, ми сформували стрижневу педагогічну умову формування ЕЕД: застосування субкультурного контексту уроку музичного мистецтва.

Необхідно зазначити, що залучення підлітків на уроках музичного мистецтва до порівняння музики різних епох та народів, музичних творів різних за жанром і стилем тощо, дає змогу вчителю музичного мистецтва реалізувати *культурологічний підхід* у навчанні. Так, наприклад, поширення рок-музики у ряді країн відбувалось по-різному, в кожній – свої представники, незважаючи на спільне коріння. Дослідники зауважують, що деякі музичні стилі еволюціонують зберігаючи свої основні риси, чи повністю відриваються від «коріння».

Окрім означених підходів, важливим для нашого дослідження є *інтермодальний підхід* до формування ЕЕД підлітків. Він виник на межі розвитку мистецтва та психології у 1970-х роках, і та англійською має назву *expressive arts therapy*, що в Україні та Росії розуміють як «інтермодальна терапія експресивними мистецтвами». Дослідники застосовують в одній терапевтичній сесії різні види мистецтва: малюнок, рух, музику або синтез всіх цих видів. Основоположником цього підходу є Н. Роджерс, а її наступницею в Росії та Україні – В. Сидорова. Основою підходу є думка про те, що особистості не потрібно бути майстром в мистецтві, можна не вміти малювати, співати, ліпити з глини, танцювати, достатньо бути чутливим, щоб побачити лінію, відчувати рух, почути музику. Кожна людина має здатність відчувати, а тому може творити та розуміти те, що створює. Все, що народжується людиною в творчому процесі, – важливе для неї та лише чекає можливості знайти своє вираження набуваючи досвід самовираження, що є безцінним.

Інтермодальний підхід забезпечує:

- конфлікт (зіткнення) відомої підлітку музики та нової. Ця послідовність працює в обидва боки: з одного боку, для підлітка – зіткнення молодіжної, прийнятної для нього музики та «незрозумілої класики», а для вчителя музичного мистецтва – навпаки (*зворотно-оцінна функція*);
- децентрація (взаємодія відомого та нового музичного матеріалу на основі спільних рис – ритму, емоційного насичення, спільної тематики тощо);
- створення творчого продукту (емоційний відгук підлітка на твір мистецтва через реалізацію діяльнісно-творчого компонента (виконавська та синестезійна інтерпретація);
- отримання зворотного зв'язку (насолюда учня від процесу творчості, обговорення власних творів з іншими учасниками навчального процесу).

Застосування інтермодального підходу дало змогу розвинути потребово-мотиваційний та діяльнісно-творчий компоненти ЕЕД у підлітків.

Для забезпечення оптимальних умов формування ЕЕД підлітків ми визначили такі **принципи**: рефлексивності, усвідомленої активності учнів у навчанні, індивідуального підходу, емоційності навчання, екологічності, кінестетичності (чуттєвості), аксіологічний.

Принцип рефлексивності спрямований на співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставленні життєвих цінностей підлітка з морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору. [35, с.158]. Рефлексія творчості (Я. Пономарьов, Ч. Гаджиєв, С. Степанов, І. Семенов та інші), рефлексія свідомості (Г. Андреева, Г. Бодалев, С. Кондратьєва), рефлексія спілкування (К. Альбуханова-Славська, Л. Виготський, Б. Зейгарник, А. Холмогорова та інші), педагогічна рефлексія

(А. Бізяєва) були предметом вивчення багатьох науковців. Вітчизняні дослідники відзначають, що для більш глибокого розуміння рефлексії, її необхідно розглядати не на діаді, а на більш складно організованих реальних соціальних групах, об'єднаних значущою спільною діяльністю [27]. Такою соціальною групою може виступати шкільний клас, де під керівництвом вчителя учні одного віку мають можливість співвідносити власні життєві установки та цінності з наявними у творах мистецтва, співставляючи власний життєвий досвід з досвідом однолітків, а також відшукуючи аналогії в творах мистецтва. Рефлексія в педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з педагогічною ситуацією та її складовими: учнями, педагогом, умовами розвитку учасників педагогічного процесу, середовищем, змістом, педагогічними технологіями тощо [23].

Отже, застосування принципу рефлексивності для формування ЕЕД підлітків дасть змогу поєднати внутрішній та зовнішній досвід, співвіднести ідеї, закладені в мистецьких творах із власною життєвою та філософською позицією, досягти гармонії з собою та визначити власні критерії краси, спираючись на особисті емоції та почуття.

Наступним принципом, важливим для нашого дослідження, є принцип **свідомості й активності учнів у навчанні**, який передбачає осмислений і творчий підхід учнів до засвоєння знань на уроках музичного мистецтва. Для того, аби свідомо та ґрунтовно засвоїти знання, вчителю музичного мистецтва необхідно показати зв'язок даного предмету із вирішенням актуальних життєвих завдань на певному етапі розвитку учня, перспективу подальшого використання здобутих знань. Також важливими складовими даного принципу є: позитивні емоції підлітків, мотиви навчання, раціональні прийоми використані вчителем музичного мистецтва на уроці, здійснення контролю, залучення підлітків до самоконтролю.

Свідома участь у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів, що, в свою чергу, залежить від проявленого ними інтересу до змісту

навчального предмету. Це, в свою чергу, викликає позитивні емоції, налагодження взаємозв'язку між учителем та учнями, актуалізує важливість отриманих знань та їх зв'язок із сучасним життям підлітків. Все це допомагає учням опанувати матеріал більш високої складності, що, в свою чергу, позитивно впливає і на якість їх навчання.

Слід зазначити, що вчитель музичного мистецтва залучаючи підлітків до емоційного пізнання світу мистецтва, готує їх до інтелектуального засвоєння даних. Естетично забарвлені переживання, що виникають у підлітків під час навчальної роботи з творами мистецтва, створюють фон для міцного засвоєння знань. Свого часу композитор З. Кодай довів, що заняття музикою стимулюють успіхи учнів з інших предметів. Саме тому вчитель музичного мистецтва має заохочувати учнів до музично-естетичного розвитку, майстерно спрямовуючи їх до формування ЕЕД, через зацікавлення створювати спільні проекти та усіляко підтримувати творчі надбання підлітків. Розширення навчального репертуару учнів кращими зразками сучасної музики поряд із вивченням шедеврів світової класики має суттєво підвищити мотивацію учнів до аналізу та запам'ятовування музики, сприятиме їх творчому розвитку, емоційному комфорту учнів на уроках музичного мистецтва та поза ними. «Інтерес до музичних занять тісно пов'язаний з ініціативою, активністю школярів на уроці» [36, с. 23].

Розглядаючи принцип **свідомості й активності учнів у навчанні**, Д. Кабалевський зазначав: «Головним завданням масового музичного виховання в загальноосвітній школі є не стільки навчання музики саме по собі, скільки вплив через музику на весь духовний світ учнів, насамперед на їхню моральність» [17, с. 81]. На думку Г. Падалки, художній твір, який обирається вчителем для вивчення, «задає емоційно-естетичні орієнтири сприйняття, створює об'єктивну основу для розширення художнього тезаурусу, надає можливість учню досягнути навколишній світ, відтворений в художніх образах, усвідомити власну роль, себе в цьому світі...» [35, с. 96].

Усвідомлений вибір творів мистецтва (як класичного так і сучасного напряму) впливає на формування життєвих та естетичних ідеалів підлітків, що сприятиме підвищенню інтересу та активному засвоєнню знань.

Наступним ми виділяємо **принцип індивідуального підходу** до музично-естетичного розвитку учнів. Цей принцип дає змогу кожному учневі в умовах колективного навчання по-своєму оволодівати навчальним матеріалом. Представники гуманістичної психології та педагогіки (Р. Бернс, Б. Кларк, Д. Кліланд, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), на противагу фрейдизму та когнітивізму, пропонували вчителям відмовитись від звички бути «господарем» своїх підопічних, рекомендували «йти поряд з ними», постійно враховувати їхні інтереси і потреби, гарантуючи тим самим повноцінне формування особистості учнів [59, с. 2]. Ми також дотримуємось думки, що вчитель музичного мистецтва повинен цікавитись інтересами та вподобаннями учнів та вміло використовувати їхні захоплення в педагогічному руслі.

Врахування розумового розвитку дітей, їх власних інтересів, схильностей дає змогу кожному учневі проявити себе. На уроках музичного мистецтва учні не лише опановують різні види діяльності (спів, танець, гра на простих музичних інструментах тощо), а й мають змогу творчо проявити себе шляхом виконання різноманітних творчих завдань. Наприклад, створення презентації, інсценізація уривку з життя улюбленого співака, виконання творчої роботи під враженням прослуханої або виконаної пісні (створення творчої роботи) та ін. Враховуючи індивідуальні здібності кожного учня та диференційованість їхніх захоплень, для засвоєння теми уроку музичного мистецтва учитель може давати різноманітні творчі завдання, даючи змогу кожному учневі по-своєму набувати емоційно-естетичний досвід, використовуючи власні уміння. Всі ці форми роботи індивідуальні для кожного, виводять учня на творчий рівень і оцінюються вчителем відповідно.

Оскільки діяльнісний підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом та вирішальною умовою особистості, а невід'ємною складовою його є адекватність переживання та осмислення музичного твору, а також високий рівень творчого сприймання музики, методи арт-терапії в рамках цього принципу є більш ніж актуальними. В основі арт-терапевтичних методів лежить саме творчість, причому не відтворення чогось в рамках одного виду мистецтва, а саме трансформація власних переживань, власного досвіду через різні види мистецтва.

В рамках нашого дослідження важливим є **принцип емоційності навчання**, який полягає у створенні умов для виникнення в учнів певного емоційного стану під час навчання. Емоції підлітка можуть допомагати або заважати йому під час засвоєння знань. Саме тому важливо керувати процесом формування емоцій у підлітків, сприяти розвитку їх естетичних емоцій, які будуть направлені на формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва, а також досліджувати специфіку індивідуальних емоційних проявів в учнів під час слухання та виконання музики.

Як було зазначено в першому підрозділі, сугестивна дія музики зі словами досить велика. Тому саме пісня найбільш суттєво впливає не лише на якість набутого підлітком досвіду, а й на його емоційний стан в цілому. Проте саме вчитель музичного мистецтва здатен мінімізувати негативний вплив низькопробної музики на психіку підлітка шляхом залучення його до вивчення високодуховної, «моральної музики», а учнів насичувати мелодійною, бадьорою та одночасно душевною музикою в поєднанні з оптимістичними словами, які програмують на розкриття і розвиток всього доброго, що в нас є або може проявитись [16].

Дослідники даного питання зазначають негативний вплив «важкої» музики на психіку підлітків та юнацтва. Проте енергетичний потенціал такої музики в поєднанні з мотивуючим текстом здатен підіймати в людині бурхливі почуття, емоції, що мають і позитивну спрямованість. Згадаймо

лише декілька пісень, які співала вся країна під час революції гідності, пісні, які підіймали дух тисяч українців, написані в стилі року: гурт Океан Ельзи «Вставай», гурт С. К. А. Й «Ми прагнемо змін» (муз. В. Цоя) тощо. Мотивуючими також є відомі пісні гурту Океан Ельзи «Стіна», а також пісня білоруського співака Л. Трубецкого «Воины света», написані в стилі року. Відомою стала і пісня про Україну українського репера ЯрмаК ft. Tof – «Ей 22». Ця пісня пробуджує патріотичні почуття, є близькою молодому поколінню, оскільки написана в стилі hip-hop. «Ця пісня "зірвана" з душі. Вона правдива, патріотична, в ній підібрані такі слова, в яких є душа і магія, що змушує людей прокидатись.

Принцип емоційності є надзвичайно важливим для формування ЕЕД підлітка на уроках музичного мистецтва, оскільки саме завдяки сильним емоціям, які викликає твір мистецтва, підлітки здатні їх запам'ятати. Це також в подальшому впливає на формування світогляду та розвиток духовної культури учнів.

Звернемо увагу і на той факт, що існує безліч музики, яка справді може мати негативний вплив на учня-підлітка: погіршувати пам'ять, провокувати деструктивну поведінку, замкнутість, агресію і т.ін. В такому випадку також вчителю не варто зовсім відмовлятися від такої музики – варто показати учневі обізнаність з його улюбленим стилем, увійти з ним в резонанс, допомогти пережити сильні емоції, які бентежать підлітка, і м'яко, використовуючи всі свої знання, такт і чуйність, знайомити учня з «безпечною» музикою, доводячи, що і вона може допомагати пережити актуальні для нього емоції. Вчитель музичного мистецтва має змогу використовувати музичний матеріал, враховуючи вподобання підлітків (замінюючи частково рекомендований список до вивчення музичних творів, передбачених чинною програмою). Підбираючи музичний матеріал, варто постійно спілкуватись з учнями, враховувати їхню думку – чи схожі за емоційним забарвленням музичні твори (академічні, народні, сучасні),

залучати їх до обговорення, проводити круглі столи. Таким чином підліток буде мати змогу висловити власні емоції більш екологічно та безпечно.

У зв'язку з попереднім принципом не можемо обійти стороною і **принцип екологічності**, який полягає в корисності для підлітка переживання музичного твору відповідно до його емоційного стану та потреб. Вчитель на уроці не лише подає інформацію для сприйняття, а й слідкує за емоційним станом дітей, відповідно, має можливість коригувати інтенсивність та тривалість музичної композиції, її доцільність для наявного стану підлітка.

Інтенсивне використання інтелектуальних засобів як основного способу отримання та обробки інформації для особистості обертається пригніченням емоційно-чуттєвої тканини свідомості, відбувається дегуманізація психіки. Перевантаженість інтелектуальної складової обертається для підлітка порушеннями в поведінці, втому, втратою інтересу до навчання, механічним запам'ятовуванням інформації. Саме тому сьогодні в рази зростає роль уроків музичного мистецтва в загальноосвітній школі – як засобу розвитку емоційно-чуттєвої сфери, захисту та збереження здоров'я учнів, підтримки, розвитку та вдосконалення емоційно-естетичної культури.

Застосування принципу екологічності сприятиме інтуїтивному прагненню будь-якої живої системи (в нашому випадку – учнів класу) до пошуків та знаходження внутрішніх ресурсів групового та індивідуального виживання та розвитку [28].

Враховуючи те, що підлітки – учні базової школи, вони мають не початковий (нульовий) рівень навчання, – учбовий процес є продовженням та розвитком вже набутого естетичного досвіду. На цій основі вчитель і формуватиме ЕЕД підростаючого покоління, використовуючи набуті учнями знання в галузі мистецтва та порівнюючи їх з мистецтвом класичним.

Саме тому важливо звертати увагу не лише на музику, а й на тексти пісень, якими захоплюються підлітки, адже, як відомо, вони при певних умовах звуковідтворення діють напряду на підсвідомість людини. Особливо

це стосується неформованої психіки підлітка – вона може сприйняти прямі заклики, що містяться в тексті, або ж контекстний зміст буквально. Прикладами численних негативних наслідків такого сприйняття переповнені засоби масової інформації. У музики немає чистого змісту, проте наша підсвідомість вибудовує цілу систему абстрактних зв'язків, які і є «прихованим змістом музики» (М. Бугров). У справжньому музичному мистецтві сховані так звані «енерго-інформаційні коди» (Р. Блаво, П. Задорожников), які й відрізняють його від низькопробної музики. Відчути різницю можливо за умови набуття високого рівня ЕЕД, а допомогти в цьому підліткам може вчитель музичного мистецтва.

Принцип кінестетичності або чуттєвості полягає у сприйманні підлітком твору мистецтва із залученням більшості тілесних аналізаторів (слуховими, зоровими, тактильними) та реалізується через поєднання різних видів діяльності підлітків на уроках музичного мистецтва.

Відомо, що кожен підліток відчуває музику по-своєму. Так, на уроці музичного мистецтва вчитель може помітити, що деякі учні під час слухання музики відбивають ритм, деякі – наспівують мелодію, інші – заплющивши очі, уявляють собі певні образи. Сприймання підлітками музики, на думку дослідників, відбувається по-різному. Вважаємо, що головним є не те *як* відчуває підліток музику під час її прослуховування, а *що* саме він відчуває у цьому процесі. Переживання підлітка, відчуття успіху і впевненості в собі впливає на розвиток у нього самопізнання, здатності відслідковувати свою поведінку та залучатись до спільної діяльності, сприяє становленню його самоідентичності та розширенню усвідомлення власного «Я». Завдяки цьому відбувається розвиток здатності підлітка до виявлення своєї особистості через музику [45].

Аксіологічний принцип у навчанні та вихованні передбачає, що становлення особистісного в підлітках пов'язано із засвоєнням ними системи гуманістичних цінностей, які складають основу її гуманітарної культури.

Сформована індивідуальна система гуманістичних ціннісних орієнтацій підлітків характеризує їх мотиваційно-ціннісне відношення до оточуючого світу. За умови інтеріоризації цінностей вони набувають спонукальної сили мотиву навчальної діяльності, сприяють виявленню активності, самовихованню, саморозвитку особистості. При цьому необхідною умовою застосування даного принципу є врахування діалектичної єдності когнітивного та чуттєвого, соціального та індивідуального в особистості [8].

Варто зазначити, що вище перераховані принципи варто застосовувати комплексно, – тільки в такому випадку вони забезпечать формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва.

2.2. Педагогічні умови

2.2.1. Застосування субкультурного контексту уроку музики як провідної педагогічної умови формування емоційно-естетичного досвіду підлітків.

Обґрунтування теоретичних основ певного дослідження дало можливість визначити *специфічні педагогічні умови*, які підвищують ефективність поетапної методики формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва. В науковій літературі зустрічаємо багато визначень поняття «педагогічні умови» [11; 30; 60]. Зауважимо, що педагогічні умови ми будемо розуміти як обставини, за яких існують явища, в яких розгортається дія фактора.

Провідною педагогічною умовою формування ЕЕД підлітків ми визначаємо **застосування субкультурного контексту уроку музики**. Як зазначено в першому розділі, ЕЕД підлітків формується переважно за участі останніх, оскільки переважна більшість сучасних підлітків цікавляться молодіжними субкультурами, є їхніми постійними учасниками і творцями. Отже, сприймати твори мистецтва такі учні будуть в порівнянні з

прийнятною та близькою їм музикою, а всі наступні педагогічні умови визначатимуться нами з урахуванням застосування субкультурного контексту уроку музики. Адже сьогодні все більше і більше молодих людей по всій країні, починаючи з досить юного віку (14-15 років), вливаються в різноманітні молодіжні об'єднання. Слід підкреслити той факт, що серед сучасних молодіжних субкультурних утворень особливо виділяються різноманітні неформальні угруповання. Будь-яке неформальне угруповання визначається дослідниками як добровільне самодіяльне суспільне формування, що виникає за ініціативи учасників цього угруповання, і виражає їх різноманітні інтереси. Такі об'єднання досить неоднорідні, відрізняються одне від одного соціальною та політичною направленістю, організаційною структурою, масштабами діяльності. «В музиці, як і в інших видах мистецтва, існує «емоційне поле» самого художнього твору, яке на невербальному рівні вступає в контакт з емоційним полем людини, яка сприймає даний художній твір». Найбільш сприятливий контакт, вважає автор, відбувається з творами при деякому збігові, близькості емоційних полів людини та твору мистецтва [56, с. 25]. Враховуючи це зазначимо, що музика з даної точки зору виступає як каталізатор, що регулює та прискорює складні процеси, які відбуваються у свідомості підлітків. Закономірно, що у сучасному суспільстві широкого розповсюдження отримав феномен молодіжної субкультури.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій показав, що проблемами субкультур в сучасному суспільстві займалися О. Райхштадт, Н. Сенченко, Е. Омельченко. Проблема використання молодіжної музичної субкультури, як засобу музично-естетичного виховання розглядається в роботах сучасних науковців [5,10, 15, 46, 50, 51, 52] Специфіку референтності молодіжних спільнот стосовно підлітків і музичних субкультур, зокрема, досліджували Н. Долгая, М. Мід [15,65]. Проте проблему продуктивного підбору сучасної музики молодіжних субкультур, і врахування цієї проблеми в навчальному

процесі загальноосвітньої школи сучасні дослідники не розглядають, хоча саме така музика є значною складовою ЕЕД підлітків. Слід також відзначити, що для деяких підлітків це постає єдиним джерелом спілкування з музикою, що впливає на формування їх життєвих установок, набуття життєвого досвіду. Окреслимо специфічні ознаки масової культури, до якої залучаються сучасні підлітки, що навчаються в загальноосвітніх школах. До них належать: примітивізація стосунків між людьми; розважальність, забавність, сентиментальність; натуралістичне смакування насилля та сексу; культ успіху, сильної особистості, жага володіння речами; культ опосередкованості, умовність примітивної символіки.

Наведемо характеристики, що стосуються суб'єктивної оцінки музики сучасною молоддю (за В. Петрушиним): «чіпляє», «заводить», «грузить», «втомлює», «бісить», «заспокоює», «надихає», «ковбасить», «душить мозок». Це ті впливи, які сприймає розум підлітка, те, як саме він виражає своє ставлення до прослуханої музики, поруч із традиційним «подобається», «не подобається» та «мені байдуже». Проте існують впливи, які проходять повз свідомість підлітка, залишаючись в глибинних структурах головного мозку, - саме вони складають значну частину мотивів та змісту вчинків молоді. Вважаємо чутливим вислів Е. Ансерме, стосовно музики, а саме: «музика – це життєвий досвід, яким володіє людина, не осмислюючи його» [3, с. 115].

Наголошуючи на значному виховному потенціалі молодіжної музичної субкультури, водночас необхідно враховувати існування ризику негативної дії молодіжної музики на школярів (від асоціальних вчинків до аддиктивної поведінки) в разі її стихійного неконтрольованої дії. Запобігти такій ситуації можна лише за умови цілеспрямованого педагогічного впливу (Н. Долгая). Такий вплив з боку вчителя музичного мистецтва можливий лише за умови обізнаності останнього з основними напрямками та стилями сучасної музики, їх історичними передумовами та музичними характеристиками. Кожен вчитель музичного мистецтва має усвідомити: як саме впливає молодіжна

музика на психіку підлітка, які твори варто залучити, а які краще обійти. З цього приводу Г.Падалка зазначає, що «взаєморозуміння і співпереживання – фундамент для спільного слухання музики, для досягнення емоційної єдності в класі» [36, с. 21]. Роз'яснення учням на уроках музичного мистецтва цієї інформації, спроба разом з учнями розібратись в його сучасних течіях та напрямках, – важливе завдання для вчителя музичного мистецтва. Далі ми проаналізуємо відомі напрямки сучасних музичних субкультур, їхній вплив на молодь, витоки та найвідоміші твори.

Існує низка класифікацій сучасних молодіжних субкультур (М. Блохіної, Л. Мосієнко, С. Сергеева тощо) [6, 31, 51]. Зупинимось на класифікації сучасних субкультур за С. Сергеевим:

1. Романтико-ескапістські (хіпі, індіаністи, толкіністи, байкери).
2. Гедоністично-розважальні (мажори, рейвери, репери).
3. Кримінальні («гопники», «любери»).
4. Анархо-нігілістичні або радикально-деструктивні (панки, екстремістські угруповання) [51].

Зважаючи на те, що учні підліткового віку найбільш схильні до зовнішніх впливів в силу своїх вікових особливостей, вибір оточення значною мірою впливає на формування ціннісних установок, вибір життєвої позиції, усвідомлення себе як майбутнього своєї держави.

Розглядаючи проблему формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва для нас важливим є розгляд особливостей міжособистісного спілкування підлітків за межами загальноосвітньої школи. Це уможливило б розуміння того, як необхідно вчителю музичного мистецтва здійснювати педагогічний вплив на підлітків на уроках музичного мистецтва з урахуванням їх потреб та інтересів.

Оскільки провідною діяльністю підлітка є міжособистісне спілкування, як правило з однолітками, воно характеризується такими особливостями, як «прагнення до власного самовизначення в колі однолітків, поваги,

розуміння» [64]. Сучасний учень відчуває велику потребу в емоційній підтримці однолітків, тому часто залучається до групи за інтересами зі своєю системою відносин, де почуває себе найбільш захищеним та зрозумілим. Проте такі групи є нестійкими, інтереси підлітків можуть змінюватись, та головне в них – дотримання встановлених норм і правил групи. Важливо, за якими ознаками підлітки об'єднуються в групи за музичними вподобаннями, а також чому різним учням одного віку може подобатись одна і та ж сама музика. На думку Л. Юнак, «характерною рисою ідентифікації з музичною молодіжною субкультурою є емоційно-чуттєве самоствердження молоді поряд із пошуком розважального змісту під впливом групових стереотипів, установок, інтересів тощо» [63, с. 6]. В. Петрушин зазначає, що в традиційних за засобами музичної виразності творах можна виділити наступні закономірності, які варто враховувати при сприйнятті музики для розуміння закладених в неї емоцій:

1. Повільний темп + мінорне забарвлення звучання в узагальненому вигляді моделюють емоцію печалі та передають настрій смутку, зневіри, скорботи, жалю за втраченим прекрасним минулим.
2. Повільний темп + мажорне забарвлення моделюють емоційні стани спокою, розслабленості, задоволеності. Характер музичного твору в такому випадку буде споглядальним, врівноваженим, умиротвореним.
3. Швидкий темп + мінорне забарвлення в узагальненому вигляді моделюють емоцію гніву. Характер музики в такому випадку буде напружено-драматичним, схвилюваним, пристрасним, героїчним.
4. Швидкий темп + мажорне забарвлення моделюють емоцію радості. Характер музики – життєстверджуючий, оптимістичний, веселий, радісний.

На нашу думку, ці закономірності діють і на сучасну музику молодіжних субкультур, оскільки незалежно від зміни інших засобів музичної виразності, а також стилю та способу виконання, основні

характеристики залишаються незмінними, а емоційна реакція на музичний твір виникає задовго до аналізу самого музичного твору. Це вчитель музичного мистецтва повинен враховувати піді час музично-естетичного розвитку підлітків.

Саме у підлітковому віці закладаються основи емоційної стійкості. (П. Якобсон, С. Рубінштейн та ін.). «У цьому віці остаточно формується інтелектуальний апарат, що робить можливим осмислене конструювання свого власного світогляду, індивідуальної системи цінностей і Я-концепції» [58, с. 267]. Сучасний музикознавець А. Костенніков зазначає, що «як дзеркало відображає нас, так і музика відображує нас – неупереджено».

Психологи зазначають, що для старшого підліткового віку характерний різкий стрибок формування ставлення до мистецтва, при якому підлітки часто не мають міцної системи знань і досить ясних критеріїв оцінки явищ сучасної культури. Формуючи духовну культуру підлітка, музична педагогіка спирається на високохудожні зразки класичної музики, яка втілює вічні ідеали краси, добра і моралі, ігноруючи при цьому потреби та інтереси сучасних підлітків. В результаті цього, як правило, утворюється порожнеча між вподобаннями учнів та шкільною програмою. Як побудувати отой місток, що об'єднуватиме класичну спадщину із сучасним мистецтвом? Адже витоки сучасного мистецтва потрібно шукати також у мистецтві минулих поколінь. Саме вчитель музичного мистецтва може це зробити під час самостійного добору музичних творів для навчальної роботи підлітків на уроках музичного мистецтва.

Сучасні дослідники Б. Любан-Плоцца, Г. Побережна та інші зазначають, що музика впливає на всю психофізіологічну сутність слухача, де в ролі провідного каналу служить емоційний резонанс [29, с. 54]. Виходячи з цього зазначимо, що вчитель музичного мистецтва має змогу допомогти учням розширити межі емоційного резонування через знаходження спільних рис у музиці сучасній та класичній. Якщо вчитель

музичного мистецтва виявить співпереживання, проявить живий інтерес до близької підліткам музики, – учні матимуть гарні передумови для розвитку ЕЕД. «Особистість, у якої розвинена здатність до емпатії, проявляє чутливість до мінливих переживань іншої людини – вона може пояснити не лише свої власні переживання, а й переживання іншої особистості таким чином, що це допомагає їх конструктивному переживанню і викликає такі зміни в «Я-концепції» іншої людини, які роблять її більш складною, творчою, відкритою до позитивного досвіду» [14, с. 5].

Виявлення вчителем музичного мистецтва емпатії по відношенню до підлітків як представників субкультури, впливатиме на їх моральне вдосконалення, сприятиме взаєморозумінню, а також «... успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, створенню умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта життєдіяльності й життєтворчості» [14, с. 7]. Поряд із тим Г. Падалка зазначає: «Буває, що й серед зразків «розважальної індустрії» зустрічається жива, інтонаційно виразна музика. Добре, якщо вчитель спроможний виховати у школярів високі естетичні потреби в різних галузях музичного мистецтва. Запорукою успіху є його естетичний смак» [36, с. 26].

Враховуючи особливості підліткового віку учнів загальноосвітньої школи, можемо сказати, що ці учні здатні не лише висловлювати власну емоційну реакцію на твір мистецтва, а й пояснювати свої переживання, аналізувати власні почуття та переживання, власний емоційний стан під час навчальної роботи з даними. Здатність підлітків емоційно відгукуватися на переживання та почуття іншої особистості, що закладено в творі мистецтва, – основа ЕЕД.

Залежно від характеру підлітка, типу темпераменту та інших чинників (сюди можна віднести і досвід спілкування з однолітками, що цікавляться музикою певного напрямку) вони вступають в різні музичні субкультури,

обираючи ті, які більше підходять їх світогляду, вподобанням, якими цікавляться близькі друзі. «Субкультурне середовище робить певні жанри легко доступними для цього досвіду, деякі інші – доступними за певних умов, а деякі – зовсім недоступними» [46, с. 7]. На думку сучасного дослідника Л. Юнак, міра залученості підлітка до музичної молодіжної субкультури зумовлюється багатьма соціально-психологічними особливостями. Серед них:

- музикальність (міра музичної обдарованості, можливість музичного сприймання (включаючи наявність технічних засобів)), цінності (картина світу та образ Я-підлітка), стереотипи музичної поведінки;

- вікові особливості;

- особливості Я-концепції підлітка (структура самооцінки, розходження між музичним Я-реальним та Я-ідеальним підлітка, що є джерелом особистісного саморозвитку та самовдосконалення засобами перебування в музичній спільноті) [63, с. 14].

У таблиці ми намагались систематизувати наявні на сьогодні музичні молодіжні субкультури та проаналізувати, яким чином музика впливає на психіку молоді (Додаток А). Звісно, музична індустрія щоразу оновлюється новими музичними творами, виникають нові напрямки та стилі. Ми проаналізували лише основні, а тому представлена у додатках таблиця може бути доповнена. Враховуючи думку Б. Любан-Плоцци та Г. Побережної щодо впливу музики на всю психофізичну сутність слухача, підсумуємо, що вибір підлітків тих чи інших музичних творів, стилів і напрямків напряму впливає не лише на розвиток його духовної культури, а й на все його подальше життя. В. Пушкар додає: «виявлено безперечну тенденцію існування типолого-особистісних розбіжностей суб'єктивної оцінки фрагментів музичних творів представниками різних психологічних типів...» [46, с. 4].

Музикознавець А. Костенніков в одному зі своїх інтерв'ю зазначає: «Чи є думка в кожному творі? В цьому відношенні моїм стійким інтересом (окрім класики) є група Пінк Флойд. От саме у них, при тому, що у них абсолютно інша мова, інші композиційні побудови, відмінна логіка мислення, в їхній творчості я бачу головне – осмисленість: вони знають, що хочуть виразити тим чи іншим альбомом, тим чи іншим прийомом... Це ті люди, які не підмінюють справжнє штучним. Вони дуже чесні. Вони правдиві, розумні, делікатні і в той же час вони безкомпромісні. Все це я чую в їхній музиці і саме цим вони мене захоплюють».

Аналіз сучасних музичних творів дає підстави зазначити, що існує музика, яка розправляє людині крила, налаштовує на перемогу, на позитив, створює позитивне емоційне налаштування. На противагу їй є й інша – музика, що невротизує, виснажує, притуплює почуття та емоції. Наведемо приклади деяких сучасних пісень. На нашу думку, позитивні емоції викликають такі сучасні твори: Bauhaus «Lagartija Nick»; гурт «Кому вниз» «Попіл»; гурт Океан Ельзи: «Вставай», «Коли тобі важко», «Обійми», «Не твоя війна»; гурт Скрябін: «Мама», «Місця щасливих людей», «Старі фотографії» та інші. Негативні емоції викликать текстів таких пісень, популярних серед молоді: гурт Vivienne Mort «Готика» (містить заклик до насилля «Ніж в спину їм!»); гурт Арія «Антихрист»; гурт «Ленінград»; С. Лобода «К черту любовь» та інші. Приклади декількох повних текстів наведено у додатках. (Додаток Б).

Багато текстів містять відверті заклики до самогубства та нанесення собі та іншим тілесних ушкоджень (це стосується рок-музики, готики та бандитського репу), але є й такі, де тексти надихають людей, підіймають патріотичний настрій, спонукають до позитивної дії (Додаток В) – тому однозначної відповіді щодо негативного чи позитивного наповнення текстів окремої субкультури немає. Вчитель музичного мистецтва може підібрати відповідні зразки сучасної музики з урахуванням вищезазначеного аналізу.

Звісно, інформація, що міститься у таких текстах, напряду впливає на підсвідомість підлітка, який є досить чутливим до таких «повідомлень». Як зазначає Е. Заїка, якщо протистояти деструктивному впливу музики ще можна, то «коли починає діяти зв'язка «музика плюс слова» – ніяка оборона неможлива. Адже йде наступ по всім фронтам – ця диверсія йде одразу на обидві півкулі головного мозку – і праве, образне, і ліве, вербальне, до того ж на їх взаємодію!» [16]. Пояснюючи це підліткам, вчитель музичного мистецтва допоможе учням розібратись у необмеженому музичному просторі, обрати орієнтири, підвищити ЕЕД підлітків.

Відомо, що звук – енергетичний коливальний процес, який фокусує в собі всезагальну поліритмію коливань навколишнього середовища [21, с. 36]. На думку К. Штокхаузена, кожний звук подібний окремій особистості. Далі культуролог, музикант робить висновок: «люди для мене – специфічні сили, і коли люди слухають цю музику, вони стають тим, чим являється музика» [61, с.137]. В такому випадку саме через улюблену музику підлітка можна краще пізнати і його внутрішній світ, вподобання, захоплення.

Сьогодні відомо декілька «музичних аптечок» – підібраних музичними психологами творів академічної музики для корекції різноманітних емоційних станів. Цим питанням займались В. Петрушин, К. Рюгер, Б. Елькін, Р. Блаво та ін. Їх елементи можна і порібно застосовувати в навчальному процесі (Додаток Г).

Музика молодіжних субкультур і справді викликає бурю різних емоцій. Часто молодь слухає її для того, аби пережити знову і знову ті почуття, які на даний момент є для них значущими. Рок та реп, поп-музика та джангл викликають різні за силою та направленістю емоції, і є складовою ЕЕД учнів підліткового віку. Проте, чи можливо музику готів, наприклад, назвати мистецтвом? Адже емоційно-естетичне переживання, що передбачає дію твору мистецтва на підсвідомість, повинно призводити до гармонії та духовного очищення. Чи можливо досягти внутрішньої гармонії, слухаючи

рок або танцювальну музику в стилі техно? На нашу думку, така музика може призводити до фізичної розрядки, якщо в ній є необхідність. Негативного впливу музики різних субкультур все-ж-таки більше. Проте не можна забороняти молоді слухати її, а варто знайти серед зразків такої музики ті, які б за емоційною силою та направленістю могли б у подальшому замінити деструктивну музику субкультур. В цьому і допоможе сучасному підлітку вчитель, який також повинен розширювати власний слухацький та виконавський досвід, в тому числі і у сприйнятті сучасних видів мистецтва.

Кожний сучасний напрямок, поданий нами у таблиці, тісно пов'язаний з музикою минулих поколінь. Якщо педагог добре орієнтуватиметься у сучасних музичних та мистецьких напрямках, а також використовуватиме ці знання на уроках (проводитиме паралелі, порівняння, вводитиме творчі завдання), – це викличе зацікавленість учнів та допоможе знайти спільну мову, а в подальшому – залучити дітей до інших видів мистецтва. Саме тоді негативний вплив музики можна буде зменшити, а молодь навчиться отримувати необхідний заряд енергії та вихід власним емоціям і переживанням у якісній, високодуховній та гармонійній музиці.

2.2.2. Комплекс детермінованих педагогічних умов

Другою педагогічною умовою, яка дозволить ефективно формувати ЕЕД в учнів підліткового віку на уроках музики, ми визначили ***активізацію емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви.*** Розглядаючи дану умову слід зазначити, що спостережливість – це здатність помічати в предметах і явищах малопомітні, але водночас суттєві чи важливі для певної мети деталі, ознаки або властивості. Високий розвиток спостережливості потребує зацікавленості, постійного прагнення пізнати нове, глибше вникати в те, що оточує людину, з чим вона зустрічається в житті. Така властивість необхідна підлітку на уроках музичного мистецтва

для повноцінного оволодіння навчальним матеріалом. Спостережливість формується в процесі систематичних занять улюбленою справою. Виникнення емпатії передбачає наявність розвиненої спостережливості, її зв'язок з мисленням та почуттями. Емоційна спостережливість перш за все вирізняється в тих учнів, у яких на високому рівні існує емоційна вразливість та емоційна чуйність. Розглядаючи питання емоційної спостережливості О. Винославська зазначає: «Вразливість – це сила впливу на людину різних стимулів, період їх збереження в пам'яті та сила реакцій на них» [12]. Вона проявляється у бурхливому емоційному реагуванні особистості на події, ситуації, предмети, стосунки; її зумовлюють типологічні особливості нервової системи людини, життєвий досвід, спонукальна сфера, час, відсутність самовладання. У вразливих людей емоції переважають над пізнавальною функцією сприйняття світу. Те, що вражає підлітків, глибоко закарбовується в пам'яті, викликаючи емоції, які важко приховати. Психологи зазначають, що навіть приховані емоції впливають на учня, бо він знову повертається до тих спогадів, які призвели до їх виникнення. Тому згідно принципу екологічності вчитель музичного мистецтва повинен сприяти пошуку учнів щодо виходу емоцій, які виникають внаслідок сильного враження від твору мистецтва. Призначення арт-терапії постає у знаходженні безпечного виходу у підлітків власних емоцій і переживань. Вчитель музичного мистецтва має змогу використовувати арт-терапевтичні методи на уроках музичного мистецтва.

На відміну від емоційної вразливості емоційна чуйність – це здатність учня входити в емоційний резонанс із оточуючими, співпереживати, бути разом. Емоційна чуйність стає засобом входження в енергетичне поле іншої людини, пробуджує здатність до емпатії. Наділені нею люди учні швидко емоційно реагують на різні впливи – соціальні події, процес спілкування, особливості однокласників тощо. Протилежна цьому втрата емоційного резонансу – цілковита (або майже цілковита) відсутність емоційної реакції на

твори мистецтва. Ця педагогічна умова сприяє виробленню емоційно-ціннісних орієнтацій, розвитку власного світогляду, пробуджує нові емоційні відтінки, що, в свою чергу, розвиває комунікативний потенціал підлітка.

Третьою педагогічною умовою є забезпечення емоційної насиченості процесу навчання. Слід зазначити, що вчитель музичного мистецтва має враховувати той факт, що в підлітків улюблена музика пов'язана з певними переживаннями, важливими для них в даний період, кохання, любов, розлука, стосунки з друзями (поява нового друга або ж розставання зі старим другом), непорозуміння з батьками, яскрава подія з особистого життя, прагнення знайти відповідь на хвилююче питання.

Залучаючи підлітків на уроках музичного мистецтва до навчальної роботи з творами різних видів мистецтва, вчитель сприятиме пошуку учнями відповідей на життєво важливі запитання, отримуючи позитивний досвід вирішення власних проблем екологічним способом. Це передбачають арт-терапевтичні методи, що спрямовані на трансформування підлітками власних почуттів та переживань на уроках музичного мистецтва, що сприятиме формуванню їх власного ЕЕД. Ми враховували те, що коли учень входить в стан резонансу з музичним твором або іншим твором мистецтва, проявляючи певним чином свої емоції, своє ставлення до даного твору, вчителю музичного мистецтва важливо підтримати в учневі цей стан, підсилити використанням інших видів мистецтва. З цією метою вчитель музичного мистецтва застосовує у своїй музично-педагогічній діяльності арт-терапевтичні техніки та методики, які повинні відповідати меті формування ЕЕД підлітків. Для підсилення емоційної насиченості уроку вчитель музичного мистецтва може використовувати кольорову палітру а також залучати учнів, які відвідують позашкільні заходи (музичні школи, школи мистецтв, художні школи, танцювальні гуртки та ін.) для створення творчих продуктів та розширення ЕЕД інших учнів. Так, емоційна насиченість уроку

музичного мистецтва сприяє творчій активізації учнів, формує естетичне ставлення підлітків до явищ дійсності.

Поряд із тим, вчитель музичного мистецтва на уроці часто стикається з пасивністю підлітків, їх закомплексованістю, невмінням розкривати власні можливості. Однак залучення вчителем музичного мистецтва підлітків на уроках до спільної діяльності, колективного виконання творчих завдань створюють загальне емоційне переживання, учні мають змогу допомогти одне одному, вчаться співпереживати, проявляти ініціативу, а різноманітність засобів арт-терапії дозволяє кожному проявити себе.

Наступною ми виділяємо **четверту педагогічну умову – сприяння розвитку індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва**, яка збагатить естетичний смак підлітка, розширить власний досвід новими ідеалами.

Як відомо, саме через естетичне сприйняття (разом з почуттями, судженнями, смаками та ідеалами) формується естетична свідомість особистості, яка, в свою чергу, виражається в естетичних поглядах підлітка та в музичній творчості на уроках музичного мистецтва. У підлітків естетичні сприйняття виявляються у спостережливості, вмінні помітити найсуттєвіше в мистецькому явищі, що дає змогу відчувати радість від навчальної роботи на уроці.

Слід зазначити, що дослідники останнім часом багато уваги приділяється питанням формування в учнів естетичного сприйняття класичної музичної спадщини минулого й сучасного, а також шедеврів світової художньої культури. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Саме тому сприймання розглядається як основа засвоєння школярами втіленого в музиці досвіду естетичного ставлення до

дійсності. Проте не варто забувати, що сприймання кожного окремого учня буде відрізнятись від іншого, оскільки попередній досвід в підлітків різний. Так, в одному і тому ж творі різні учні зацентують свою увагу на різних аспектах, виділять для себе важливі їм ключові моменти, а отже, і висновки зроблять різні. Індивідуальна картина естетичного сприйняття формується на основі наявного досвіду та на особистісних естетичних цінностях.

Визначимо особливості аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва.

Аналітичне вивчення творів мистецтва передбачає опис структурних елементів явища, що вивчається, виявлення причин, які лежать в його основі і обумовлюють його характер та інші властиві йому риси. Якщо під час аналітичного вивчення твору виявляються зв'язки між характеристиками явища, яке вивчається, визначають, чи має воно причинний характер.

На відміну від аналітичного, інтерпретаційне вивчення мистецьких творів передбачає власне бачення виконання твору мистецтва (на уроках музики це більшою мірою відноситься до виконання пісень), що в свою чергу, передбачає наявність певного ЕЕД у підлітка.

Як відомо, інтерпретація ([лат. interpretatio](#)) — це роз'яснення, тлумачення, відтворення. Музична інтерпретація пов'язана з тлумаченням музичного матеріалу та музичного твору, осягненням їх засобів виразності та можливостями їх варіантного прочитання. Інтерпретаційне вивчення творів мистецтва дає більшу свободу учневі під час вивчення твору, але й збільшує відповідальність, адже вимагає проведення власної дослідницької діяльності, визначення власної позиції, а отже, розвиває ЕЕД школяра.

Рефлексивне вивчення творів мистецтва спрямоване на дослідження власних почуттів і думок, які виникають під час та після спілкування з твором мистецтва. Чи будь-який твір мистецтва для підлітка може бути доступним переживанню відповідно до повної реалізації його суспільної цінності та сенсу буття? Звісно, ні. Лише – співзвучне психічному змісту та

його напрямку у глядача. А для цього глядач або слухач повинен мати вже певний досвід переживання відповідних емоцій, що в подальшому і викликатиме резонанс з твором мистецтва. Головна цінність творів мистецтва та спілкування з ним – творче переживання, духовний підйом, очищення та вихід на вищий ступінь розвитку.

Під час проведення уроку вчитель має можливість проводити порівняння творів світового музичного мистецтва та сучасних творів молодіжних субкультур – це сприятиме набуттю досвіду музичного сприймання різної музики підлітками, розвитку музичної пам'яті, критичного мислення та емоційно-чуттєвої сфери. Твори мистецтва часто викликають складні емоції та переживання, які неможливо однозначно віднести до позитивних або негативних. Саме тому естетичні явища минулого не завжди викликають емоційний відгук у підлітка, особливо коли з таким мистецтвом він раніше не був знайомий. Кожне мистецьке явище учень піддає аналізу лише після того, як відчує первинну емоційну реакцію на нього. Так, входячи в резонанс з музичним твором, іноді не знаючи, що саме він чує – відчуває, що музика подобається, а вже після запитання «що це?» – відбувається аналіз та збір необхідної інформації (автор, назва, стиль і т. ін.). Інколи ж навпаки – учень знайомиться з музичним твором після невеликої передісторії про сам твір та виконавця, а тому має певні очікування (інколи наперед - неприйняття) від музичного твору. В такому разі бажано проводити паралелі з уже відомими творами мистецтва, в тому числі сучасного, які раніше уже зацікавили підлітка тематикою, історією або ж смисловим наповненням. Тоді і музичний матеріал буде сприйматись інакше.

Важливим моментом є формування в підлітків на уроках музичного мистецтва установки на сприймання музичних творів. Для цього необхідно обговорити з учнями особистість автора та виконавця (-ців) музичного твору, його життєвий шлях (найяскравіші моменти), історію створення твору, а також обговорити у групі, які почуття та асоціації викликає в учня даний

музичний твір, з якими творами мистецтва можна його порівняти, яку змістову інформацію він несе.

П'ятою педагогічною умовою є забезпечення особистісного ставлення учнів до мистецтва на основі власного досвіду – через систематичну роботу з творами мистецтва (обговорення їх засобів виразності, сюжету, емоційного відгуку на твір). Набуття підлітками власного досвіду спілкування з різними видами мистецтв під час уроку музичного мистецтва дозволить їм встановлювати причинно-наслідковий зв'язок між емоційно-образним змістом та засобами художньої виразності. Саме тому вчителю музичного мистецтва необхідно здійснити проведення паралелей між сучасним мистецтвом і класичним для повного розкриття змісту навчального матеріалу, зацікавлення учнів навчальною роботою. Розглядаючи питання необхідності зацікавлення учнів із метою їх активізації під час навчальної роботи Н. Фалько зазначає, що «якість музичної освіти безпосередньо пов'язана з розвитком творчої активності, ініціативи, самостійності учасників освітнього процесу» [59, с. 1].

Зазначимо, що набутий досвід підлітків щодо якісного виконання навчального завдання на уроках музичного мистецтва. Це допоможе порозумітися представникам різних субкультур, зрозуміти, звідки виходить коріння кожного з напрямків (а воно зазвичай іде з музичного мистецтва попередніх епох), а отже, сприятиме розширенню їх ЕЕД. Для того, щоб продовжувати формувати ЕЕД підлітків в позаурочний час, на уроках музичного мистецтва вчитель залучає учнів до заповнення щоденників самозвіту, в яких вони будуть записувати власні почуття та емоції, які викликає в них прослухана музика, картина, танець – на уроках та в позаурочний час. Це також передбачає перевірку вчителем музичного мистецтва якості виконання учнями такої самостійної навчальної діяльності.

Спрямовуючи учнів на розширення власного ЕЕД, вчитель музичного мистецтва мотивує їх задавати собі питання піді час вивчення творів

мистецтва: «Що я відчуваю?», «Які почуття композитор (художник, режисер) прагнув розкрити в даному творі?», «Які емоції виникли у мене під час знайомства з твором?» і т.п. Таким чином, можна суттєво розвинути та збагатити ЕЕД підлітків. Оскільки провідна діяльність підлітка – спілкування, доречно висловлювати власні думки на уроці у формі діалогу, полілогу, причому не лише вербально (тобто словесно) а й через мистецьку діяльність – у діалозі в танці, музичній інтерпретації на різних інструментах, використовуючи елементи ізотерапії, ритмотерапії та інших арт-терапевтичних напрямків.

Вираження власних емоцій, переживань, думок через творчість, розкриття емоційної складової ЕЕД, а також забезпечення саме особистісного ставлення учнів до мистецтва вимагає розгляду сутності арт-терапії, як напрямку на основі терапії мистецтвом та творчістю. Сьогодні саме арт-терапія набула педагогічної направленості. Використання цього терміну в педагогічній діяльності не пов'язано буквально з лікуванням захворювання, адже, як відомо, “therapia” – з латини означає «лікувати». В педагогічній площині мається на увазі «соціальне лікування» особистості, зміна стереотипів її поведінки засобами художньої творчості, розширення її досвіду через мистецтво. Педагогічний напрямок пов'язаний із зміцненням психічного здоров'я учня, а також виконує психогігієнічні (профілактичні) та корекційні функції, розвиток творчого потенціалу та художньої обдарованості. Поряд із тим, словосполучення «арт-терапія» в науково-педагогічній інтерпретації розуміється як піклування про емоційне самопочуття та психологічне здоров'я учнів засобами спонтанної художньої діяльності.

Згідно А. Копитіна, за кордоном суттєво зросла роль арт-терапії в сфері освіти. Арт-терапевти сьогодні працюють в спеціалізованих та загальноосвітніх школах, частіше всього з дітьми, які мають певні емоційні та поведінкові відхилення, а також проблеми в навчанні. Варто відмітити, що

термін «арт-терапія» тісно пов'язаний з поняттям арт-педагогіки, сутністю якої є виховна функція, а також дія на морально-етичні, естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості. Арт-педагогіка сприяє також соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва [26].

Застосування арт-терапевтичних методів в педагогічній роботі з підлітками в освітніх закладах забезпечує діагностичні, рефлексивні, релаксаційні, експресивні, ресурсні можливості творчих здібностей. Використання арт-терапевтичних методів на уроках дає змогу краще засвоювати навчальний матеріал, допомагає уникнути перевантаження, викликає жвавий інтерес та захоплення в учнів завдяки новітнім цікавим вправам. Т. Тіунова зазначає, що в зарубіжній практиці особливу увагу в освітній сфері спеціалісти звертають на проведення колективної роботи з підлітками щодо поведінкових та емоційних розладів [55, с. 21]. Варто зазначити, що при цьому функції, які відводяться педагогам-психологам, як правило, нівелюються.

Відомо, що «сама можливість художнього самовираження для дітей та молоді завжди пов'язана з покращенням їх психічного здоров'я та розвитком особистості» (С. Курасова, практичний психолог, м.Мелітополь). «Педагогічний» напрямок арт-терапії у ряді робіт називають «емоційним вихованням», «емоційною освітою», «арт-педагогікою». На думку К. Уелсбі, арт-терапія може бути ефективною в системі освіти у роботі з дітьми з відставанням у розвитку, а також з дітьми з неблагополучних сімей [57, с. 160-181]. М. Есекс, К. Фростіг, Д. Хертз зауважують, що психотерапія мистецтвом є найкращим методом для роботи з неповнолітніми, а довгострокові форми психокорекційної роботи з ними можуть бути успішно реалізовані на базі шкіл. На думку цих авторів, основною метою впровадження арт-терапії в школах є адаптація дітей до умов освітнього закладу та профілактика шкільної неуспішності. Вони також вважають, що педагоги та арт-терапевти мають ряд спільних довгострокових задач, таких

як, наприклад: розвиток в учнів навичок вирішення проблем, здатності справлятися зі стресом; підвищення міжособистісної компетентності та вдосконалення комунікативних навичок; розкриття творчого потенціалу; формування здорових потреб [55, с. 21].

Велику увагу розвитку арт-терапії в системі освіти приділяють О. Копитін, Л. Лебедева, Г. Побережна [24, 26, 43]. Як зазначає Л. Лебедева, застосування незвичного для шкільної практики терміну «терапія» не протирічить, згідно Е. Бондаревської та А. Кульневича, а відповідає головній ідеї гуманістичної педагогіки: розвитку творчого потенціалу особистості та її сили [26]. Застосування методів арт-терапії в освітніх закладах може тісно переплітатись з соціалізуючими, виховними, розвиваючими, психопрофілактичними, корекційними методами впливу на учнів. Оскільки посади арт-терапевта в загальноосвітніх закладах сьогодні немає, то арт-терапевтичні методи або методи творчого самовираження застосовують у своїй практиці різні шкільні спеціалісти. Проте потрібно розуміти, що без спеціальної підготовки в галузі психологічного консультування та арт-терапії не зможе досягти значних результатів вчитель (або психолог).

Отже, розгляд сутності зазначених нами педагогічних умов доводить, що лише комплексне забезпечення визначених педагогічних умов може стати основою для формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва.

Вчитель музичного мистецтва, який має багаж психологічних знань в названих вище контекстах, є необхідним в наш час у школах (як спеціальних, так і в загальноосвітніх). Саме він може психологічно грамотно вибудувати програму та методику свого викладання, співвідносячи їх з рівнем розвитку та характером проблем дітей, яких він навчає, зі специфічними їх потребами. На думку С. Вишегородцевої, позитивні результати дає комбінування психотерапевтичних технік з добре відомими педагогічними методами музичної освіти [13]. Саме такий комплексний підхід до процесу організації вивчення підлітками музики різних епох та стилів (в тому числі і сучасної,

місце якій недостатньо відведено в сучасних програмах з музичного мистецтва) на уроках музичного мистецтва дасть змогу розвиватись учням повноцінно та гармонійно, різнобічно та ефективно.

Для реалізації вищезазначених педагогічних умов важливим на нашу думку є такі фактори організації та змісту уроку музичного мистецтва:

1.Організація сприятливих умов для проведення уроку музичного мистецтва (спеціально обладнаний клас):

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учителем та учнем, побудовані на основі взаємного партнерства та поваги;

- наочний навчальний матеріал (наявність необхідних музичних інструментів, таблиці, схеми, малюнки, музична література, методичні розробки, фонотека, картини живопису, фотоілюстрації творів мистецтва та зображення композиторів різних епох, відеоматеріал);

- зони комфорту та навчальні зони класу (для кращого засвоєння матеріалу).

2.Методичне забезпечення учителя:

- активне використання вчителем різних методів навчання, в тому числі новітніх та власних;

- застосування міжпредметних зв'язків – навчальних матеріалів з літератури, етики, естетики, української та іноземної мови та ін.

3.Створення сприятливого емоційно-естетичного середовища для проведення уроку музичного мистецтва:

- сугестивний вплив на учнів класу для створення відповідної атмосфери (згідно з темою уроку – епоха, стиль композитора або емоційний настрій твору);

- комплексне використання творів мистецтва у підготовці наочного навчального матеріалу (підбір кольорової гами, репродукцій картин, музичного фону, літературних шедеврів (поезія, уривки прози тощо);

- використання педагогічних засобів для спонукання підлітків до емоційного відгуку на уроці.

4.Психолого-педагогічний супровід уроку музичного мистецтва:

- проведення паралелей між яскравими фрагментами з життя великих митців та актуальних для підлітків сьогодні (позитивних та негативних), обговорення виходів зі складних ситуацій;

- розуміння власних емоцій через твори мистецтва та проговорення їх вголос (ефект «переносу» власних почуттів на твір мистецтва);

- трансформація негативних переживань через катарсис .

Відповідно до теоретичних положень, викладених у попередніх підрозділах, зауважимо, що формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва – це складний і водночас керований вчителем музичного мистецтва процес. У зв'язку з цим нами визначено потребу в розробці структурно-функціональної моделі процесу формування ЕЕД підлітків, яка забезпечувала б поетапне підвищення рівнів сформованості означеного феномена (Рис. 3.1.).

Отже, підсумовуючи вищезазначене, хочемо наголосити на тому, що лише комплексне використання перерахованих принципів та педагогічних умов можуть забезпечити повноцінне формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва.

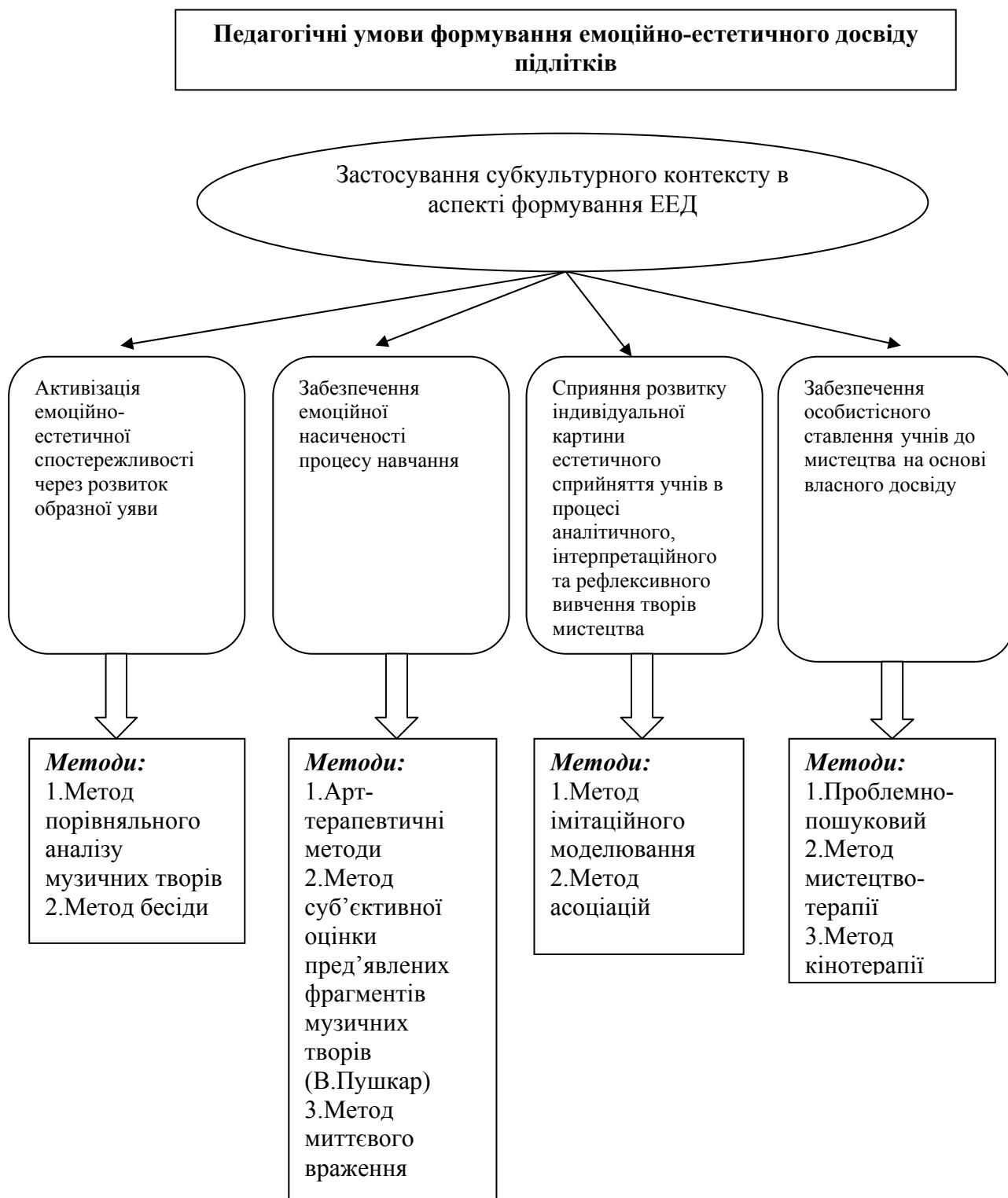


Рис.2.1.1. Педагогічні умови формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики
Джерело: розроблено автором

2.3. Методика формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

Теоретичне обґрунтування проблеми формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва, доведення важливості ЕЕД як складової частини загального духовного розвитку підлітків на уроках музичного мистецтва, відсутність методичних напрацювань в галузі означеного феномену зумовили необхідність розробки методичних засад (наукових підходів, принципів, педагогічних умов та методики), які сприятимуть розвитку емоційної сфери підлітків, активізації їх естетичного сприймання творів мистецтва, уяви, уваги, мислення. Завдяки впливу на духовний розвиток підлітків засобами мистецтва відбувається трансформація їх власних переживань.

Спираючись на теоретичні положення, викладені у попередніх підрозділах, де поняття «емоційно-естетичний досвід» – це складова загального духовного досвіду людства, вважаємо, що цей феномен є унікальним і специфічним.

Формування ЕЕД підлітків як частини їх музично-естетичного розвитку можливе за умови цілеспрямованого педагогічного впливу.

Виходячи з цього, оптимальним для формування ЕЕД підлітків було визначено комплекс педагогічних засобів, що включає: прослуховування творів мистецтва різних епох та стилів, вивчення пісень (запропонованих програмою та інших – необхідних в рамках нашого дослідження), вивчення історії створення музичних зразків, стилів, епох, використання кольорової гама співаками та композиторами, вивчення творів інших видів мистецтва. Згідно твердження У. Баера, учні підліткового віку потребують стимуляції, а до 12 років – ще частково активації у процесі навчання. Стимулювати діяльність підлітків на уроках музичного мистецтва можна, використовуючи різноманіття форм навчальної роботи, методів та підходів до навчання.

Методику формування ЕЕД розроблено за програмою Л.Масол та ін «Мистецтво» 5-9 класи для учнів 7-8 класів (2 семестр 7 класу – 13 один та 1 семестр 8 класу – 13 годин; всього 26 годин). Так, у 7 класі в 2 семестрі учням пропонується тема «Новітні мистецькі явища. Новаторство в музичному мистецтві», а у 8 кл (1 семестр) – «Мистецтво в культурі минулого. Стили та напрями мистецтва». Така кількість годин, на нашу думку, є оптимальною для досягнення оптимальних результатів згідно поставлених нами завдань.

Методику формування ЕЕД підлітків розроблено для учнів 7-8 класів, – період, коли підлітки найчастіше об'єднуються в різноманітні угруповання, в тому числі і за музичними вподобаннями.

Зазначимо, що урок музичного мистецтва дає змогу оволодіти учням комплексом навичок, які сприятимуть в подальшому формуванню в них високого рівня ЕЕД. Специфіка уроку музичного мистецтва полягає у синтезі різних його видів, коли останні мають змогу гармонійно співіснувати, підвищуючи рівень обізнаності учнів в різних сферах. Неможливо обмежити, наприклад, вивчення пісні лише співом – адже вчитель звертає увагу і на текст, і на історію створення композиції, і на особистість автора та виконавця. В свою чергу, не можна ігнорувати й емоційне насичення твору, адже від емоційної складової – первинної у вивченні будь-якого мистецтва, залежить подальша доля його спілкування з учнем. Поглиблюючи свої знання, відстежуючи власні емоції та відчуття, учень вчиться спілкуватись з мистецтвом, поступово розширюючи власний ЕЕД.

Вищезазначені позиції визначили мету створення поетапної методики – сприяти формуванню ЕЕД підлітків засобами арт-терапії.

Завданнями методики формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва ми вважаємо:

1) створення сприятливого педагогічного середовища на уроках музичного мистецтва для розкриття творчого потенціалу учнів та екологічного вираження їх емоцій, почуттів, переживань;

2) упорядкування та систематизацію знань з метою їх засвоєння у процесі навчання на уроці музики;

3) підвищення рівня культури учнів та розуміння мистецтва різних епох та стилів;

4) сприяння духовному розвитку особистості підлітків під час музично-естетичного розвитку на уроках музичного мистецтва.

Відомо, що «емоційні переживання, викликані музичним мистецтвом, здатні трансформувати особистість дитини» [48, с. 36-40]. Використовуючи запропоновану методику, вчитель може зробити цю трансформацію відповідно завданням музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи. Якщо припустити, що підлітки об'єднуються в музичні субкультури саме за типом темпераменту, тоді можливо розробити і музичні рекомендації для цих чотирьох типів – холериків, сангвініків, флегматиків та меланхоліків.

Відомий російський музикант, психолог та педагог В. Петрушин, спираючись на класифікацію темпераментів Г. Айзенка, дає модель відображення емоцій в музиці, змінюючи параметри «інтроверсія-екстроверсія» на «мажор-мінор», а замість «стабільність / нестабільність» – використовує темп «повільно – швидко». В обох моделях, як для характеристики темпераменту людини, так і для настрою музичного твору достатніми є показники двох перемінних: темпу (або психічної активності, або музичного твору) та якісної особливості емоційного переживання, розкритого в понятті «стабільність / нестабільність» або в іншому випадку – «мажор-мінор». Головним є те, що між емоційним життям людини, проявом природного темпераменту з одного боку, та відображенням її особливостей в музиці – з іншого, існують певні взаємозв'язки. Так, відомо, що холерики та сангвініки вирізняються швидким темпом психічної реакції, в той час як

флегматики та меланхоліки – більш повільним. Якщо меланхоліків та холериків вирізняє нестійкість, нестабільність настрою, то флегматиків та сангвініків будуть вирізняти саме стійкість, мажорність емоційного світосприйняття [37].

Проте, на нашу думку, якщо даний критерій і має місце, то він точно не єдиний, адже не можна відкидати і інші – вплив оточення, попередній слухацький досвід підлітка, естетичний смак та ін. Одним із критеріїв сформованості музичної субкультури Л. Юнак виділяє музичну активність підлітка. Вона має різні форми:

- 1) на рівні конкретного підлітка – це спроба реалізації індивідуальних очікувань, набуття соціального статусу та відповідних ролей;
- 2) на груповому рівні – прихильність та тенденції підтримки підлітків своєю субкультурою;
- 3) на соціальному макрорівні – позиціонування конкретної музичної субкультури у контексті соціокультурних та суспільно-політичних подій історичного часу [63, с. 7].

В подальшому приналежність до певного субкультурного угруповання впливатиме не лише на процес самовизначення підлітка, а й на всю його соціокультурну поведінку.

З метою наочного представлення процесу формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики нами створена **педагогічна модель** (див. Таблицю), що включила у себе:

- 1) **компоненти ЕЕД** та їх елементи, що увійшли до структури даної категорії, зокрема: *гедоністично-чуттєвий* (слухова, зорова та кінестетична модальність); *потребово-мотиваційний* (здатність до активізації і релаксації в процесі сприймання інформації, навчання); *когнітивний* (естетична оцінка, що включає в себе знання та інтерес; вербальну інтерпретацію); *емоційний* (емоційний комфорт та емоційний резонанс – здатність аналізувати твір мистецтва з точки зору його співзвучності власним внутрішнім почуттям,

знаходитись в стані потоку); *діяльнісно-творчий* (виконавська інтерпретація та синестезійна інтерпретація);

2) **наукові підходи:** культурологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, інтермодальний

3) **принципи:** *рефлексивності, свідомості й активності у навчанні, індивідуального підходу, емоційності, екологічності, кінестетичності (чуттєвості), аксіологічний;*

4) **функції:** *гедоністична, дидактична, зворотно-оцінна, сугестивна, ціннісно-орієнтаційна, катарсична;*

5) **педагогічні умови**, без створення яких здійснення процесу формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики буде складним та мало результативним: *застосування субкультурного контексту як провідної педагогічної умови формування ЕЕД, активізація емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви, забезпечення емоційної насиченості процесу навчання, розвиток індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва, забезпечення особистісного ставлення учнів до мистецтва на основі власного досвіду.*

Відповідно до поставлених завдань розроблено експериментальну методику формування ЕЕД підлітків на уроках музики, яка включає в себе 3 етапи, кожен з яких було скеровано на досягнення певної мети та виконання визначених завдань:

6) **етапи** формування емоційно-естетичного досвіду підлітків – інформативний, рефлексивний, трансформаційний методи до кожного з них;

7) **методи**, за допомогою яких можливо ефективно сформувати означену нами категорію, реалізувати навчання та контролювати результати. Серед основних: словесні методи (розповідь, бесіда, пояснення, дискусія, дебати та ін); арт-терапевтичні методи (елементи ізо-, фото-, бібліо-, кіно-, музико-, ритмо-, танцювально-рухової терапії, їх поєднання (малювання під

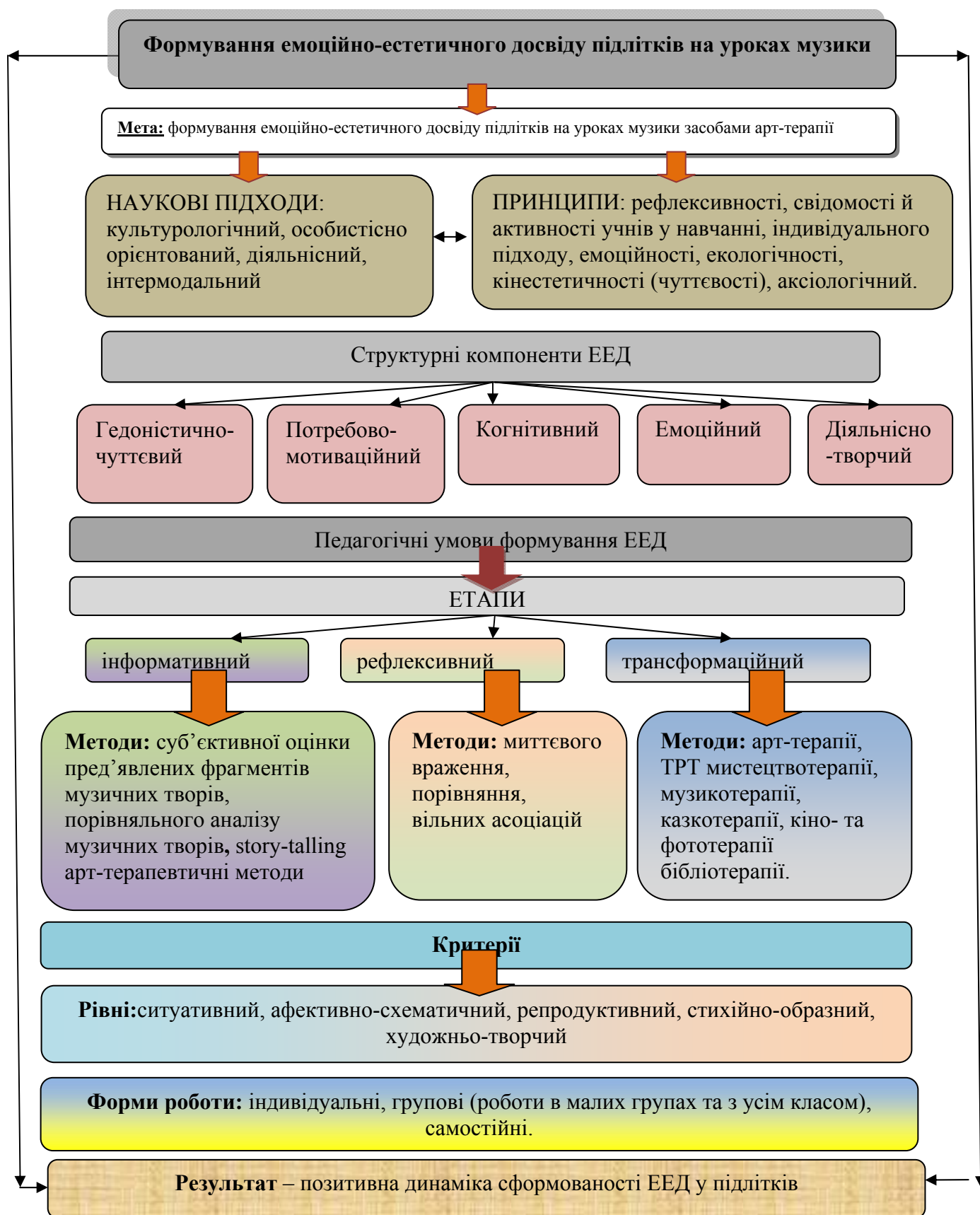


Рис.2.3 Модель формування емоційно-естетичного досвіду підлітків
Джерело: авторський проект

музику, метод спонтанного малювання тощо)), метод мистецтвотерапії); метод порівняльного аналізу музичних творів, метод суб'єктивної оцінки пред'явлених фрагментів, метод миттєвого враження, метод імітаційного моделювання, проблемно-пошуковий, метод імпровізації, метод вільних асоціацій тощо.

8) **Форми** педагогічного впливу, які сприятимуть ефективному формуванню ЕЕД підлітків на уроках музики: *індивідуальні* (створення та презентація власних мистецьких робіт, виконання музичних творів, зворотній зв'язок тощо); *групові* заняття (робота з усім класом (дискусія, дебати, «музична подорож» тощо), робота в малих групах (створення колажу, міні-презентації, міні-тренінги)); *самостійна* (коли кожен учень сам обирає, через який вид мистецтва він хотів би виразити власне бачення певного явища або свої враження від твору мистецтва – так в один і той же час одні учні можуть створювати замальовки, інші – писати чотиривірш, а ще хтось – створювати інсталяцію з підручного паперу та ін.).

Дослідно-експериментальна робота з формування ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва розрахована на учнів 7-8 класів та розподілена на три етапи:

Перший етап – інформативний.

Завдання даного етапу роботи – навчити учнів сприймати основну інформацію із заданої теми (факти з біографії композиторів, основні музичні поняття, тексти пісень, назви мистецьких напрямків, їх головну суть та ін.). Саме на цьому етапі для засвоєння важливої інформації учні вчаться порівнювати – що спільного є в біографії класичних композиторів та відомих виконавців сучасності, вчаться шукати спільні теми, схожі повідомлення у текстах пісень та мелодичні звороти, схожу гармонію, настрій музики, або ж навпаки – чим кардинально відрізняється один стиль від іншого. Аналізуючи, висловлюючи власну думку, підлітки краще сприймають інформацію, запам'ятовують, що стимулює для подальшого розширення власних знань.

Головною умовою набуття ЕЕД є перший емоційний відгук на нього. Несвідомі процеси, вступаючи у взаємодію з твором мистецтва, формують ставлення до нього підлітка. Так, твір мистецтва може викликати інтерес, бажання дізнатись про нього більше, ще раз послухати, ще раз побачити – і отримати від цього насолоду. «Музика, яка веде за собою слухача, дозволяє йому вільно будувати вереницю образного мислення, стимулює емоційну розрядку та розуміння світу, прийняття реальності» (О. Нікітіна). Емоційний відгук забезпечує зацікавленість підлітка мистецьким явищем, твором або напрямком. Саме через підвищену емоційність підлітки краще сприймають ті твори, які підіймають актуальні для них питання (спілкування, проблема першого кохання, боротьба добра і зла, зрада і вірність тощо).

Як було зазначено в першому параграфі, при вивченні твору мистецтва підліток спирається на вже наявний ЕЕД (все, що він набув до підліткового віку в процесі спілкування з творами мистецтва). Учень має певні базові знання в галузі теорії та історії музики (знає прізвища найвідоміших композиторів, має поняття, що таке мелодія і т.д.). Формуючи ЕЕД підлітків, варто враховувати вищезазначене, подаючи нову інформацію. Це можливо зробити через *метод суб'єктивної оцінки пред'явлених фрагментів музичних творів* та *метод порівняльного аналізу музичних творів* – нова інформація закріплюватиметься значно краще.

Для кращого розуміння музики, варто повернутись до її витоків, історії виникнення напрямку в мистецтві. Тому на першому етапі можна розмірковувати з учнями, як саме виникла їх улюблена субкультура, яка музика лягла в її основу, які цінності, ідеали, почуття. Учні можуть підготувати короткі повідомлення на задану тему.

На уроці можна використовувати метод об'єднання в малі групи для виконання певних завдань, а також *метод story-telling* – в кінці розповіді обов'язково повинен виникати когнітивний дисонанс – проблема, яку потрібно вирішити. Є індивідуальний (кожен учасник розповідає свою

історію) та груповий (кожний наступний учасник продовжує історію попередника) story-talling. Цей метод добре знайомить учнів з фрагментами з життя та творчості видатних композиторів, історією написання твору. Завдяки story-tailing в учнів «вмикаються» почуття, розвивається емоційний інтелект (через переживання історії), відбувається «вчування». Можна не називати ім'я композитора або твір – нехай учні відгадають. Це значно розширить ЕЕД учнів, дасть поштовх до подальших власних пошуків.

Для того, аби урок музичного мистецтва в загальноосвітній школі не став атавізмом, чимось відсталим і нецікавим, варто активно залучати учнів до більш глибокого вивчення та аналізу музики, якою вони цікавляться. Це допоможе налагодити взаєморозуміння між поколіннями та викличе інтерес в свою чергу дізнатись, а чим же жили, що слухали та виконували люди у різні часи. Таким чином, вивчення музики близької та зрозумілої підліткам, допоможе їм краще зрозуміти і твори класичного мистецтва.

Використовуючи *метод порівняльного аналізу*, порівнюючи твори класичних композиторів із сучасними творами, вчитель музичного мистецтва має змогу викликати не лише емоційну реакцію в учнів, а суттєво активізувати процес педагогічного спілкування на уроці, порівняти епохи та стилі різних композиторів, глибше ознайомити з персоналіями композиторів, цікавими фактами їх життя, а також – що саме надихало їх в різний час на створення музики, які мотиви ними керували. Разом з учнями вчитель музичного мистецтва підводить підсумки.

Для того, аби підлітку було легше сприймати твори класичного мистецтва, вчитель музичного мистецтва може використовувати адаптовану класику (твори класичного мистецтва в сучасній естрадній обробці). Звісно, таке виконання не зможе цілком замінити класичний твір, адже, як відомо, найбільший вплив така музика може здійснити лише тоді, коли слухаєш її у живому виконанні. Проте, за сучасних умов розвитку нашої культури, це неможливо. Єдиний вихід, який ми бачимо в даній ситуації, – замінити

класику більш доступним відповідником – адаптованими обробками. Варто зазначити, що не всі обробки класичних творів мистецтва відповідають критеріям художньої якості, а тому обирати потрібно лише якісні зразки «високого мистецтва». Використання класичних оригінальних творів також не варто вилучати з програми, використовувати їх для порівняння з музикою в обробці. Таким чином, кожен учень зможе обрати те, що йому до душі, а також визначити для себе ту музику, яка йому зрозуміла (на даному етапі розвитку). Можливо, саме через якісні обробки прийде розуміння класичного мистецтва? Цей метод добре працює і в зворотному напрямку: твори сучасної музики різноманітних субкультур вже з'являються у виконанні симфонічних оркестрів та окремих інструментів.

В подальшому, аналізуючи твір мистецтва з учнями, варто звернути увагу на змістове наповнення тексту (якщо він є) та багатство музичної мови (мелодія, гармонія, ритм, тембр та інші засоби музичної виразності). На основі проведеного аналізу підлітки самі робитимуть висновки щодо ваги та естетичної значущості даних творів, що в свою чергу, розвине здатність аналітично мислити та суттєво збагатить їх ЕЕД. Дискусія, дебати, презентації та виступи – все це сприятиме не лише кращому засвоєнню знань, а й навчить підлітків відстоювати власну позицію,

Як зазначає У. Баер, «людей не можна порівнювати з чистими аркушами паперу. Коли з нами відбувається щось нове, коли в нас щось змінюється, коли ми намагаємось вести себе по-іншому, то все це відбувається не в якомусь новому просторі, не на чистому аркуші паперу. На цьому аркуші завжди вже щось написано, він уже заповнений пережитим нами досвідом та прийнятими нами нормами та цінностями» [4, с. 142].

Задачею вчителя музичного мистецтва, на нашу думку, є пошук вірних пропорцій різних типів музики в музичному навчанні та адекватних віку дітей форм її сприйняття. В підлітковому віці учні починають не лише цікавитись різними музичними напрямками, але деякі з них пробують

освоїти музичний інструмент – найчастіше гітару або клавішні. Враховуючи те, що вчитель музичного мистецтва використовує індивідуальну форму навчання під час проведення уроку з учнями, він може залучати окремих учнів до виконавської діяльності.

На першому етапі (інформативному) впровадження нашої методики ми враховували те, що вчитель музичного мистецтва спостерігає, наскільки емоційно включений підліток у процес сприйняття інформації на уроці. Від цього залежить і розуміння учнів, наскільки вони вільно співають і грають на простих музичних інструментах, чи набули вони вміння насолоджуватись звучанням музичного твору та вмінням розуміти музичий твір під час слухання. Наскільки вільно учень співає або грає на запропонованому інструменті – чи є скутість? Як він слухає музику? Насолоджується чи нервує? Відволікається чи намагається проникнути в суть?

На відміну від американської школи, де активно пропагується колективний спів, від японської школи, в якій активно використовується оркестр на уроках, в українських школах учні часто ніяковіють, коли їм пропонують заспівати соло або виконати ритмічну вправу. Музика для більшості підлітків – це лише фон, за винятком декількох улюблених композицій, тому учні, зважаючи на досить низький рівень музично-теоретичних знань і слухацького досвіду часто бояться проявити власні почуття, ніяковіють під час співу та рідко виявляють бажання творити.

Наші учні націлені на результат (точніше – на оцінку), а не на процес музикування чи споглядання. Це не завжди добре, адже спілкуючись з творами мистецтва, вони рідко задають собі питання «що я відчуваю?», «чи підходить це мені?». Тому і не можуть почасти відповісти, чим саме їм подобається певна музика. Можна почути такі відповіді: «подобається і все», «це весело», «модно», «друзі слухають». Такі шаблонні відповіді зовсім не означають, що підліток нічого не відчуває, проте відкрити себе можливо

лише за умови правильного внутрішнього діалогу, наявності критичного мислення та бажання пізнати себе.

Проведення бесіди дає змогу звернути на це увагу, а іноді краще діють безсловесні методи – дітям часто важко висловити власні емоції та переживання, проте легше намалювати, створити щось з підручних матеріалів або відчувти музичні вібрації на тілесному рівні. Такі форми роботи також несуть інформацію. Розкриття творчих можливостей учнів через *арт-терапевтичні методи* дає неймовірні результати. Діти починають активно цікавитись спонтанною творчістю, а тому легше знаходять вихід власним емоціям, створюючи творчі роботи, краще розуміють і світове мистецтво. Для них ніби стає зрозумілою інша мова, – мова звуків, фарб, рухів. Учні вчаться бачити красу у звичних речах та виражати власне ставлення різними способами – через малюнок, інсталяцію, танець, створення літературного твору (найчастіше це поезія або есе).

Отже, на першому етапі реалізуються найбільше **гедоністично-чуттєвий** та **когнітивний** компоненти. Саме бажання відчувати насолоду, позитивні емоції та переживання визначають ступінь зацікавленості предметом підлітків.

Орієнтовний результат на цьому етапі: пробудження інтересу до музичного твору або художнього явища, стимулювання подальшого розширення власних знань, а головне – бажання багатократно прослуховувати музичний твір, щоб знов і знов відчувати й поглибити емоції, які він викликав.

Метою **другого етапу – рефлексивного** – є переживання власного емоційного стану: вчитель з учнями визначає, які емоції та переживання вклав композитор або автор тексту в той чи інший твір, порівнює, шукає спільні та відмінні риси, робить висновки (факти зачитуються вчителем або учнями). Можливе порівняння із власними схожими переживаннями (проблеми з батьками, нерозділене кохання тощо) та пошук виходу – як його

знаходили митці та сучасні виконавці (позитивні приклади). Як приклад, можна використати арт-терапевтичну методику трьох малюнків (У. Баера): «Яким я був до цієї ситуації», «Я і мій настрій зараз», «Як я хочу почуватись в майбутньому». Всі малюнки виконуються під музику. На даному етапі, на нашу думку, варто застосовувати *метод миттєвого враження* – учні з захопленням будуть робити замальовки власного настрою, власних емоцій, почуттів, переживань від спілкування з твором мистецтва.

На цьому етапі роботи можна запропонувати підліткам такий вид діяльності: кожен підліток обирає музичний твір, який йому найбільше подобається, приносить його з собою, він належить до певного стилю, відповідної субкультури. Вчитель пропонує підліткам послухати музичний твір усім класом, проаналізувати його та відповісти на запитання: Які емоції виникають під час прослуховування? Які образи виникають в уяві учнів? На що вони схожі? З чим можна порівняти? Яку головну інформацію несе твір (головну тему, думку)?

Разом з учнями шукаємо відповідник з класичного мистецтва, який виражатиме схожі відчуття, емоції або подібний тематично. Відшукуємо спільні та відмінні риси. «Нове в нашому житті не виникає на пустому місці. Завжди щось уже існує: почуття, стосунки, форми, образи. Для того, аби нове могло виникнути, старе доводиться руйнувати. Але не до кінця. Ми перетворюємо його, щось додаємо і змінюємо...» [4, с. 124] – і додаємо класичну музику до обраної підлітком. Для роботи з підлітками краще підійде адаптована класика, – вона легша для сприйняття і викликає більший інтерес через схожість із сучасною музикою. Вчитель задає питання про досвід, отриманий в процесі роботи. Завдяки арт-терапії підліток позбавляється негативних емоцій, почуттів та переживань, «проробляючи» їх через творче переживання. У кожного підлітка є неповторний життєвий досвід, стратегії та зразки поведінки.

Саме через аналіз власних почуттів та переживань підліток починає відчувати потребу у вираженні свого стану, а на уроках музики це найпростіше зробити саме через творчість. Отже на даному етапі формується **потребово-мотиваційний компонент**. Через *метод суб'єктивної оцінки пред'явлених фрагментів, метод імітаційного моделювання та проблемно-пошуковий методи* реалізується і **когнітивний компонент** – формується наявність мінімальних знань з сучасної підліткової музики через порівняння її з творами світового мистецтва; з'являється інтерес до вивчення музичного мистецтва, бажання глибше зануритись у вивчення музичних творів. Використовуючи *метод порівняння та вільних асоціацій* учні краще запам'ятають твори мистецтва та розширяють власний досвід.

Г. Побережна у книжці «Музыка в детской душе» зазначає, що «рок-музика заряджає енергією, заповнюючи ті прогалини, які, на думку підлітка, необхідно заповнити» [43, с. 72-73]. Поп-музика приваблює слухачів простими текстами та мелодіями, вчені вважають, що вона негативно впливає на розвиток інтелекту. Проте таку музику обирають люди, схильні до романтики, якої їм не вистачає в житті. Растамани (представники субкультури, які слухають регбі) велику увагу приділяють барабанам, ритму, на фоні яких звучить проста мелодія. Такий ритм пробуджує первісні ритми – несвідомий досвід минулих поколінь. Реп – це спосіб підлітка висловити власні почуття (негативні і позитивні). Реп розвиває чуття ритму і дикцію. Готична музика приваблює людей творчих професій. Серед готів багато журналістів, письменників, акторів. Музика в стилі техно приваблює ІТ-шників (програмістів).

Враховуючи вплив сучасних напрямків на психіку підлітка, вчитель підбирає педагогічний репертуар, який реалізується шляхом цілеспрямованого «розширення» наявного репертуару – включення творів для вивчення на основі порівняння з програмовими творами мистецтва. Педагогічно врегульована діяльність може навчити підлітка протистояти

масовій культурі, яка пропагує насилля, опускаючи людину до примітивного рівня, роблячи її інтелектуально бідною. В спільній діяльності підліток засвоює певну систему знань, норм, цінностей, соціальних ролей. Вчитель повинен забезпечити високий рівень активності та творчої реалізації (це можливо за умови залучення підлітків до спільної діяльності).

Отже, музика субкультур може не лише розвинути особистісні якості підлітка, а й допомогти у виборі майбутньої професії. В процесі роботи над музикою – її переробки, часткового руйнування та трансформації тексту, зміни музики, змісту, старе (попередні та теперішні інтереси) може по-іншому усвідомлюватись підлітками, набувати іншого значення для них. Така робота дає можливість пережити певні почуття та оформити їх у візуальний образ, отримати ресурс для подальшого руху вперед, для розвитку. На думку дослідниці О. Полюдової, досвід активізує розвиток таких якостей особистості школяра, як художні інтереси та знання, емпатію, естетичні уявлення. Естетичний досвід школяра формується в навчально-пізнавальному процесі при вивченні різних видів мистецтва – літератури, зображального та декоративно-прикладного мистецтва, танцю, музики [44]. Її думка перегукується з відомим висловлюванням російського психолога, який зазначав, що «інтеграція наук – вимога нашого часу» (В. Петрушин).

Як відомо, є музика інтелектуальна – вона змушує нас думати, аналізувати, слідкувати за розвитком драматургії – налаштована і спрямована на наше *ratio* – вона розвиває інтелектуальну складову. Проте є музика, націлена на нашу фізичну частину, на тілесні відчуття. Така музика покликана пробуджувати в тілі відповідні реакції, вібрації, знижуючи таким чином напруження в м'язах, сприяє розслабленню, вивільненню енергії або ж навпаки – стимулює нас та активізує. Варто навчити учнів користуватись різною музикою, аби задовольнити усі потреби – як духовні так і фізичні

На другому етапі учні слухали себе. Під час прослуховування музики відмічали, де саме в тілі відгукується музичний твір, які ці відчуття (приємні,

теплі, або ж напружені, колючі, дискомфортні). На другому етапі варто також спробувати спонтанне малювання під музику та створення картини, яка супроводжується співом. На даному етапі ми вважаємо доцільним проведення методики У. Баера «*Колесо емоцій*» [4]. «Колесо емоцій» – це можливість проаналізувати власні емоції, що виникають на різні твори мистецтва, зрозуміти, які вони, що несуть в собі, як впливають на життя підлітка. Такі форми роботи дають змогу реалізувати й **емоційний компонент** ЕЕД підлітків.

Якщо у дитини виникають труднощі у навчанні, спеціалісти, які використовують музичну терапію, як інструмент у своїй роботі, можуть порадижити сучасну систему стимулюючих звуків. Завдяки цьому вчитель музичного мистецтва допоможе зрозуміти учневі, як саме на основі його власних переживань та естетичних емоцій, що виникають в процесі сприйняття твору мистецтва, побудувати місток із загальнолюдськими цінностями, культурою, нормами моралі. Так формуватимуться поступово і естетичні судження учнів, а отже, розширюватиметься їх емоційно-естетичний досвід.

Звісно, класична музика – це величезний духовний досвід людства, «досконалість мислення та енциклопедія світовідчуття народів» (В. Медушевський), проте на сучасному етапі розвитку людини варто звертати увагу на ті процеси, які відбуваються тут і зараз, а музика, як відомо, – це відображення реалій дійсності. Саме тому вчитель у навчанні не може оминати надбань сучасного музичного мистецтва. Яким чином можна поєднати навчання музики, перевіреної часом, та сучасної - різнопланової та різнобарвної? Звісно, як ми вже зазначали, вчитель має і сам добре орієнтуватись у сучасних напрямках музичного мистецтва – як академічного, так і популярного та зрозумілого підліткам. Вчитель разом з підлітками може слухати кращі твори сучасного мистецтва, адже, як відомо, «слухацький досвід неможливо поглибити за допомогою слів» [56, с. 20].

Варто також зазначити, що люди абсолютно не здатні зрозуміти того (в психологічному відношенні), чого не пережили самі. Саме тому починати знайомство з будь-яким твором мистецтва варто з опори на власний ЕЕД.

На уроках музики вчителю доцільно використовувати арт-терапевтичні методи та прийоми при роботі з групою або класом, а також в індивідуальній роботі з окремими дітьми. Це ті методи і прийоми, які, на нашу думку, найкраще підійдуть для роботи з учнями даної вікової категорії. Як відомо, повноцінне арт-терапевтичне заняття з дитиною-підлітком може тривати одну годину. Звісно, вчитель музичного мистецтва не має можливості проводити повноцінні арт-терапевтичні заняття та включати їх і в регламентований освітній процес, проте елементи арт-терапії, окремі вправи тривалістю від 5 до 15 хвилин можна ефективно використовувати на уроках музичного мистецтва. Учні можна запропонувати підкреслити ресурсні слова у вивченій пісні (у пісні під час ознайомлення з нею) – ті слова та словосполучення, які несуть для них найбільше емоційне навантаження, а потім – скласти з них філософську або ж мотивуючу фразу чи речення (елемент бібліотерапії).

Значний ефект дають такі форми роботи як *спонтанне малювання під музику* – вчитель разом з психологом може потім проаналізувати малюнки – така форма роботи знімає емоційне навантаження, допомагає ефективно «проживати» музичний твір, відпускаючи власні переживання. Учень не лише сприймає музику, а ще й дає вихід власним переживанням через руки – малюючи, створюючи образи одразу під час прослуховування. Як свідчить О. Тараріна, музика може викликати депресію, тому що вона лише «входить» в наше тіло. При малюванні під музику – переживання підлітка виходять через руки в іншому ритмі. Як різновид такої роботи – можна малювати сидячи за партою, або лежачи на спині обома руками одразу на різних листочках. В певний момент перевернутись і сприймати музику спиною –

малюючи на іншій стороні листа. Робити таку вправу можна із заплученими очима (елемент музичної терапії в поєднанні з ізотерапією).

Другий етап є сприятливим для *створення картини, що супроводжується співом* (У. Баер) [4]. На великому аркуші (можна взяти лист шпалер) весь клас колективно створює роботу, перед чим домовляється, які пісні будуть виконуватись. Не обов'язково знати весь текст, можна підспівувати приспів або тільки перший куплет. Коли група визначається з переліком пісень, їхньою почерговістю, можна приступати до малювання. Вчитель дає на вибір одну загальну тему для всіх. Наприклад, «Моє майбутнє», «Я і Україна», «Мій день», «Моя мрія», «Моє життя», «Моя школа», «Мій світ» та ін. Засоби для малювання обирають самі учні (фарби – гуаш, акварель, олія, олівці, пальці, ручки, крейда (воскова), маркери, балончики з фарбою). Всі засоби вони приносять заздалегідь. Така методика сприяє згуртуванню колективу, знімає напруження, допомагає налагодити діалог з собою, зрозуміти, які твори у власному житті викликають яскраві емоції, прагнення виразити їх одразу через зображальне мистецтво, отримати насолоду від творчості. Безоціночне судження такої роботи підіймає настрій та самооцінку, адже тут головне – участь у процесі створення творчого продукту, дослідження власного емоційного стану. Пісні, обрані колективом вибирають з різних стилів і напрямків – від класики і фольклору до джазу, репу, року та попси. Ця методика підходить і для заключного етапу роботи.

На даному етапі експерименту ми пропонуємо ще одну методику цього ж автора (У. Баера). Вона залучає до роботи вже готові твори світового мистецтва (живопису). Вчитель дає завдання підліткам прослухати музику та вибрати із запропонованих картин ту, яка, на їхню думку, підходить за почуттями та емоціями цій музиці. Для цього вчитель музичного мистецтва розміщує репродукції на стінах класу та розташовує учнів у просторі класу. Далі вчитель пропонує учням втретє послухати музичний твір для того, щоб відчуті імпульси, що виникають в тілі під час слухання музики та

одночасного споглядання картин. Таким чином, відбувається педагогічний вплив на всі три модальності підлітків, а саме: аудіальну, кінестетичну, візуальну. До того ж вчитель музичного мистецтва пропонує підліткам зобразити на папері отримані відчуття під час цієї діяльності, та залучає учнів до обміну отриманим досвідом. На думку психологів, малювання в підлітковому віці допомагає образам, які виникають в уяві учня стати реалістичними, вони можуть відображати особистісний досвід, містити символічні образи [18, с. 227].

Зазначимо, що в музичній літературі часто цитується Iso-принцип, який перегукується з обраним нами принципом рефлексивності. Ми враховували, що Iso-принцип в спрощеному вигляді говорить про те, що терапевтична музика в плані концентрації уваги повинна максимально уподібнюватись настрою клієнта та поступово модифікуватись в потрібному напрямку, аби досягнути модифікації настрою [29, с. 72]. Цей принцип використовується і на уроках музичного мистецтва, поступово переходячи від зрозумілої та близької підліткам сучасної музики (кращих її зразків) – до академічної, серйозної, або ж народної.

Все це впливає позитивно і може використовувати вчитель в педагогічній роботі. А істинно мистецькі твори можуть належати і до музичної субкультури. Якщо вони впливають позитивно, то розширюватимуть досвід підлітка. Як відомо, мистецтво викликає естетичні емоції. Трансформація ж досвіду без комунікації неможлива. В результаті неусвідомлене переживання можна перевести в усвідомлене. Це коли учень усвідомлює, що він переживає і навіть це йому зараз потрібно. Він знайде це в будь-якій музиці.

Під час слухання музики можна використовувати різні способи ознайомлення з нею. Реалізація гедоністично-чуттєвого компоненту може відбуватись наступним чином: одна група учнів підспівує (активізація слухової модальності), друга – дивиться в текст, вивчає пісню через

активізацію зорової модальності, третя група – відстукує ритм, – кожен знайомиться з музикою по-своєму. При поєднанні трьох способів ми й отримаємо найкращий результат.

Закінчуючи роботу на другому етапі, учні приходять до розуміння того, як через мистецтво відображується реальність, як можна виражати власні емоції через мистецтво, навіть якщо учень не володіє досконало будь-яким з них. Через розуміння та емоційне прийняття приходить потреба у самовираженні та бажання (мотивація) продовжувати вивчати світ мистецтва самостійно. Отже, такі висновки дають підставу стверджувати, що на даному етапі реалізується **потребово-мотиваційний компонент**.

Орієнтовний результат на цьому етапі: усвідомлення можливості емоційного резонансу з музичними творами різних стилів і епох, народження бажання смистового пошуку резонансних до своїх настроїв творів, підбирання своєї власної «фоноаптечки».

Третій етап – трансформаційний – це вираження власних естетичних емоцій від прослуханого твору (за допомогою арт-терапевтичних засобів – бібліотерапії, данс-терапії, ізотерапії та ін.) було спрямовано на формування **емоційного та діяльнісно-творчого** компонентів.

Метою даного етапу ми визначили наступне: через створення власного творчого продукту, трансформацію власних переживань та емоцій, складання списку власних почуттів та переживань (з таблиці В. Ражнікова або В. Петрушина), розміщення цих переживань у хронологічному порядку під трьома малюнками (з першого етапу) навчитись чітко усвідомлювати та виражати власні емоції. Саме після такої спільної роботи з учителем у підлітків відбувається усвідомлення власного стану, власних переживань, налагоджується діалог з внутрішнім «Я», учні отримують навички вміння працювати з власними почуттями та емоціями, трансформувати їх через твори мистецтва, через розширення власного ЕЕД.

Здатність трансформувати власні враження в інші види мистецтва допоможе максимально розвинути та закріпити набутий емоційно-естетичний досвід. Так, підлітки часто відчують потребу у малюванні власних вражень або словесному описі їх (що можна робити письмово вдома), а вчителю варто лише нагадати їм про це, підштовхнути до вираження власних емоцій у слушний час.

Третій етап дозволяє реалізувати **діяльнісно-творчий компонент** (через виконавську та синестезійну інтерпретацію). Найкраще реалізувати даний компонент можливо саме через методи арт-терапії, тобто безпосередньо через творчість підлітків та мистецькі надбання різних епох та стилів. Добре зарекомендували себе вправи «Покажи музику» та «Намалюй музику», в якій учні не лише зосереджувались на характері, на образах, а й виявляли власне емоційне ставлення до прослуханих творів мистецтва.

Саме на третьому етапі до учнів приходить розуміння власних емоцій, вони навчилися їх диференціювати, а тому все рідше звучить фраза «Я не можу описати словами свої відчуття, свої емоції». Використовуючи словник естетичних емоцій В. Ражнікова, учні значно розширюють розуміння власних емоцій, влучно та чітко аналізуючи та віднаходячи їх у творах мистецтва. З'являється вміння виражати власні емоційні стани через творчість – учні з радістю створюють інсталяції, пишуть вірші, танцюють власні емоційні переживання, порівнюючи власні вирази з аналогічними у творах класиків. Світове мистецтво стає ближчим і зрозумілішим учням, а сучасне мистецтво розуміється по-новому. Учні легше відрізняють справжні витвори мистецтва від низькопробного, відкриваючи себе та відкриваючи для себе. Головне – аби учні навчилися відчувати емоційний комфорт та входити в емоційний резонанс з твором мистецтва.

Зазначимо, що вчитель музичного мистецтва використовує у музично-педагогічній діяльності музичний твір і залучає підлітків до розгляду його як метафору накопиченого досвіду. У цьому процесі вчитель музичного

мистецтва зауважує, що у цій метафорі відображаються ті цінності, норми, досвід, які важливі для них. Вчитель пропонує учням самим обрати музичний твір та обрати та підкреслити з тексту пісні слова, які викликають у них найбільшу емоційну реакцію, привертають особливу увагу, а з них створити фразу – філософську, мотивуючу або іншу).

Враховуючи особливості старшого підліткового віку, можемо зазначити, що учні даної вікової категорії часто перебувають у пригніченому стані, поганому настрої. Вони схильні до часткої зміни настрою, що суттєво впливає і на якість навчання. Вчитель музичного мистецтва може допомогти учням ідентифікувати власні емоції, усвідомити власні потреби. Стабілізуючи емоційний стан підлітка, можна покращити пам'ять, увагу, зосередженість підлітка на уроці, а отже – покращити його сприйняття інформації та успішність. Проте саме здатність трансформувати власні враження в інші види мистецтва допоможе максимально розвинути та закріпити набутий ЕЕД, а також навчить підлітків екологічно виражати власні (часто складні, суперечливі) емоції, – через творчість. Це може поєднати представників різних субкультурних напрямів та решту учнів.

Повертаючись до досліджень сучасного науковця Л. Юнак, яку ми уже згадували в першому розділі, варто відзначити, що вона у своїй роботі розробила рекомендації щодо психологічної роботи з представниками деяких субкультур з використанням арт-терапії (в широкому розумінні цього поняття). Так, усіх підлітків вона радить ознайомлювати із класичними творами музичного мистецтва, проводити бесіди та групові дискусії, знайомити з іншими представниками музичних субкультур та історією музичного мистецтва в цілому. На її думку, психологічна робота з підлітками повинна супроводжуватись вправами тілесно-орієнтованої, музикотерапії та арт-терапії, які необхідно підбирати для представників кожної субкультури [63, с. 15]. Так, представникам субкультури року вона радить арт-терапевтичні техніки (роботи), спрямовані на розвиток концентрації уваги,

вправи на регуляцію емоційних станів, танцювальну терапію з виконанням фізичних вправ. Представникам готичної субкультури потрібно працювати над прийняттям себе, своєї зовнішності, впевненістю в собі, зняттям тривожних станів і страху. Для представників субкультури хіпстерів дослідницею були обрані техніки для роботи над самоорганізацією, відповідальністю та концентрацією своєї уваги. Представники хіп-хоп культури мають розвивати рефлексивні та мисленнєві здібності, концентрацію уваги, для них важливим є ментальний та духовний розвиток. Емо-підліткам вчений радить вчитись вербалізувати, промовляти свої хвилювання родичам та друзям, не тримати тривожний стан у собі та вивільнювати накопичену агресивну енергію динамікою рухів (спортом, хореографією) та вокалотерапією. Особлива увага, на думку автора, має приділятися навичкам прийняття себе, своєї зовнішності, роботі з почуттями, відмовою від реальності. Представникам субкультури хіпі важливо навчитися відстоювати себе та більше приділяти уваги матеріальному буттю та ментальному саморозвитку. З арт-терапевтичних технік доцільними будуть ті, які спрямовані на подолання ситуативної тривожності, прийняття себе, концентрацію, розвиток логіки [63, с. 15].

Звісно, враховуючи часові рамки уроку, вчитель музичного мистецтва може використовувати лише елементи арт-терапії на уроці, а також нескладні методики, які займають за часом декілька хвилин. Проте систематичність використання елементів арт-терапії в роботі вчителя музичного мистецтва вже доводить свою результативність, підтверджуючись дослідженнями вчителів-практиків, а тому ми вважаємо, є необхідною складовою та важливим елементом в арсеналі вчителя мистецтва.

Багаторічні спостереження дозволили Б. Елькіну створити систему допомоги людині, основану на використанні шедерів мистецтва. «Музика озвучує голоси нашої душі, совісті та волі, викликає естетичну насолоду, сприяє гармонійному сприйняттю світу, оживляє творчі сили» [62, с. 8].

Автор звертається до трьох видів мистецтва – слова, живопису, музики, - але зазначає, що реальну допомогу ці твори мистецтва можуть надавати тільки в тому випадку, коли вони відповідають психологічному стану людини [62, с. 9]. В доробку автора – прекрасні афоризми, картини та мелодії, які чітко відповідають певному кольору за методикою М. Люшера [62, с. 9].

В мистецтвотерапії розуміння мистецтва має свої суттєві характеристики: використання поняття «твори мистецтва» в широкому контексті, переміщення уваги від твору мистецтва (результату творчого процесу) на творчий процес, звернення до довербального досвіду, загальна включеність людини [18, с. 20]. Потенційно кожен може «написати музику», намалювати, вжитись в образ, зобразити його або зтанцювати, – в мистецтвотерапії акцентується увага на терапевтичні стосунки, які створюють сприятливе середовище для розуміння та інтеграції з творчим процесом та творами мистецтва, породжує особливі почуття, емоції, відчуття та досвід [18, с. 21]. Кожний вид мистецтва захоплює людину в цілому і відображає різні виміри її досвіду: сенсорно-моторний, когнітивний, емоційний, соціальний та духовний [18, с. 22]. Зважаючи на домінуючий тип сприйняття інформації підлітком (аудіальна, кінестетична або ж візуальна модальність), варто формувати кожний вищезазначений вимір досвіду. Орієнтовний результат на цьому етапі: усвідомлення, диференціація та гармонійний вираз власних емоцій, сублімація дисгармонійних станів у творчість, вміння трансформувати їх через твори мистецтва, через пошукове розширення власного ЕЕД.

Таким чином, **третій етап** стане підсумковим та може бути проведений у формі уроку-концерту з презентацією власних творчих робіт.

Наша методика базується на принципах та педагогічних умовах, які описані в попередньому параграфі. Музика різноманітних субкультур може негативно впливати на підлітка, втім можливості її позитивного впливу, досі

не вивчені, вже починають розкриватись і можуть зреалізуватись – саме через педагогічну майстерність вчителя музики.

Результати впровадження даної методики та аналіз результатів будуть висвітлені в наступному розділі нашого дисертаційного дослідження.

Висновки до другого розділу

Вивчення досліджуваного феномену в наукових джерелах обумовлено особистісно-зорієнтованим, діяльнісним, культурологічним та інтермодальним підходами.

Для забезпечення оптимального результату формування ЕЕД підлітків ми визначили такі принципи: рефлексивності, свідомості й активності учнів у навчанні, індивідуального підходу, емоційності навчання, екологічності, кінестетичності (чуттєвості), аксіологічний.

В рамках нашого дослідження визначено ряд педагогічних умов, необхідних для ефективного формування ЕЕД, а також методи, що допоможуть ефективно впровадити усі структурні компоненти ЕЕД в практичну діяльність.

Провідною педагогічною умовою визначено застосування субкультурного контексту уроку музики. Обґрунтована необхідність використання кращих зразків сучасної музики різноманітних субкультур для оптимального залучення всіх учнів класу до опанування навчальним матеріалом. Розроблено відповідну наочну систематизацію матеріалу (таблиці подані у додатках).

До комплексу *детермінованих педагогічних умов* відносимо наступні: активізація емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви, забезпечення емоційної насиченості процесу навчання, сприяння розвитку індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів

мистецтва, забезпечення особистісного ставлення до мистецтва на основі власного досвіду.

Другою педагогічною умовою є активізація емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви. Запропоновано використовувати такі методи, як метод порівняльного аналізу музичних творів та метод бесіди.

Третьою педагогічною умовою є забезпечення емоційної насиченості процесу навчання. В цьому можуть допомогти такі методи, як *арт-терапевтичні, метод суб'єктивної оцінки пред'явлених фрагментів музичних творів* (В. Пушкар), *метод миттєвого враження*.

Четвертою педагогічною умовою є сприяння розвитку індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва. Запропоновано використовувати методи: метод імітаційного моделювання та метод асоціацій.

П'ятою педагогічною умовою визначено забезпечення особистісного ставлення до мистецтва на основі власного досвіду і запропоновано використовувати проблемно-пошуковий метод, метод арт-терапії (візуально-пластичну терапію, танцювально-рухову, музичну, драматерапію, кінотерапію).

Базуючись на структурі, функціях, педагогічних умовах та принципах, розроблено методику формування ЕЕД підлітків на уроках музики. Це дало змогу: 1) створити сприятливе педагогічне середовище на уроках музичного мистецтва для розкриття творчого потенціалу учнів та екологічного вираження їх емоцій, почуттів, переживань; 2) упорядкувати та систематизувати знання з метою їх засвоєння у процесі навчання на уроці музики; 3) підвищити рівень культури та розуміння мистецтва різних епох та стилів; 4) сприяти духовному розвитку особистості.

Дослідно-експериментальну роботу з формування ЕЕД підлітків на уроках музики було розподілено на три етапи. Перший етап – *інформативний* – було спрямовано на формування гедоністично-чуттєвого та когнітивного компонентів. Другий етап нашого дослідження – *рефлексивний* – було спрямовано на формування потребово-мотиваційного компоненту. Також в процесі роботи формується емоційний та продовжує формуватись когнітивний компонент. Третій етап – *трансформаційний* було спрямовано на формування емоційного та діяльнісно-творчого компонентів.

З метою наочного представлення процесу формування ЕЕД підлітків на уроках музики нами створена педагогічна модель, що включила у себе: компоненти ЕЕД, принципи, функції, педагогічні умови, етапи формування ЕЕД підлітків та методи до кожного з етапів (інформативний, рефлексивний, трансформаційний), методи (за допомогою яких можливо ефективно сформувати означену нами категорію), форми роботи.

Матеріали розділу знайшли відображення в наступних публікаціях автора: [34; 53; 54; 66].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Автентична музика [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.folk.org.ua/>
2. Аніщенко В. Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи – 2013 – С.103-107
3. Ансерме Э. Беседы о музыке / Э. Ансерме. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, 1985. – 104 с.
4. Баер У. Творческая терапия – терапия творчеством (теория и практика психотерапии, использующей разнообразные формы творческой активности) / У. Баер ; пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой. – Москва : Класс, 2013. – 552 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

5. Березан В. І. Підготовка майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Березан Валентина Ігорівна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 1999. – 195 с.

6. Блохина М. В. Молодежные субкультуры в современном обществе : монография /М. В. Блохина, Л. Г. Григорьев.– Тверь : ТГТУ, 2004.– 128 с.

7. Бойчук Ю.Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Вісник НТУУ «КП». Філософія. Психологія. Педагогіка. Вип.3 2009 р.

8. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1999. – 560 с.

9. Борисова Е. Б. Музыкальная субкультура современной молодежи / Е. Б. Борисова // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 2 (11). – С. 103-112.

10. Брылин Б. А. Педагогические основы музыкально-творческого развития учеников старших классов в современных формах досуга : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Брылин Борис Андреевич ; Винницкий государственный педагогический институт. – Винница, 1997. – 450 с.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.

12. Винославська О. В. Психологія : навчальний посібник / О.В. Винославська. – Київ : ІНК ОС, 2005. – 351 с.

13. Вышегородцева С. Проблемы и перспективы музыкальной психологии и психотерапии в современном мире [Электронный ресурс] / С. Вышегородцева // Музыкальная психология и психотерапия. – 2007. – № 1,

июль-август. – С. 13-14. – Режим доступа :
http://www.ampp.ru/files/01.Muz_Psih%281_2007%29.pdf

14. Гавран І. А. Формування педагогічної емпатії майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (музика)» / Гавран Ірина Анатоліївна ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 20 с.

15. Долгая Н. В. Виховання духовності старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Долгая Наталія Володимирівна ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2006. – 227 с.

16. Заика Е. В. Маршкетерапия против уныния: выстоять в беде и достичь победы ! / Е. В. Заика // Музыкальная психология и психотерапия. – 2007. – № 2. – С. 96-109.

17. Зеленецька І. О. Мистецтво. Освіта. Наука. Життя: афоризми, думки, поради / І. О. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2009. – 224 с.

18. Искусствотерапия / К. Мартинсоне [и др.] ; пер. с латыш. А. Карповой. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 352 с.

19. Капичина Е. А. Музыкальный семиозис как структурирующий элемент эстетического отношения [Электронный ресурс] / Е. А. Капичина. – Режим доступа :
http://sconference.org/publ/naucno_prakticheskie_konferencii/filosofskie_nauki/ehs_tetika/13-1-0-1231

20. Класична музика [Електронний ресурс]. – Режим доступа :
<http://www.ciassic-music.ru/>

21. Клейн Л. С. Гармонии эпох: антропология музыки / Л. С. Клейн. – Санкт-Петербург : ЕВРАЗИЯ, 2012. – 224 с.

22. Климук И. Я. Проблема музыкальной моды в эстетическом воспитании старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «История педагогики» / Климук Ирина Ярославовна ; Институт педагогики АПН Украины. – Киев, 1997. – 202 л.

23. Кондрацька Людмила Анатоліївна. Музична антропологія [Електронний ресурс] : підручник для магістрів та студ. муз.-пед. фак. / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2007. – 190 с.

24. Копытин А. И. Возможности арт-терапии в работе с детьми и подростками / А. И. Копытин // Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / под ред. А. И. Копытина. – Москва, 2012. – С. 5-17.

25. Копытин А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Гиппократ, 1999. – 360 с.

26. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии / Л. Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2000. – 200 с.

27. Локк Дж. Опыт в человеческом разумении / Дж. Локк // Сочинения : в 3 т. – Москва, 1985. – Т. 1, кн. 1-3. – С. 78-582.

28. Лушин П. Образовательная программа популяризации прикладных психологических технологий в Украине «Как помогать экологично?» [Електронний ресурс] / П. Лушин. – Режим доступа : http://ecofacilitation.ucoz.com/index/kak_pomogat_ekologichno/0-38

29. Любан-Плоцца Б. О. Музыка и психика / Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. – Киев : АДЕФ-Украина. – 2002. – 200 с.

30. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2000. – Вип. 2. – С. 153-161.

31. Мосиенко Л. В. Молодежная субкультура: проблема становления : монография / Л. В. Мосиенко. – Москва : Дом педагогики, 2010. – 207 с.
32. Музикотерапія. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (курс за вибором) / Н.П.Гуральник, Г.З.Мороз, О.З.Безклинська, Г.К.Бондаренко. – Чернігів. : Десна-Поліграф, 2017. – 28с.
33. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності / С. І. Науменко. – Чернівці : Видавничий дім «Родовід», 2015. – 408 с.
34. Нараєвська Т. Вплив музики молодіжних субкультур на молодь / Т. Нараєвська // Простір арт-терапії : збірник наукових статей / Всеукраїнська громадська організація «Арт-терапевтична асоціація». – Київ, 2013. – Вип. 1 (13). – С. 64-75
35. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
36. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Музична Україна, 1982. – 144 с.
37. Петрушин В. И. Моделирование эмоций средствами музыки [Електронний ресурс] / В. И. Петрушин. – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885141.htm>
38. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
39. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 176 с.
40. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учебное пособие / Петрушин В. И. – Москва : Академический Проект : Гаудеамус, 2008. – 490 с.

41. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу // Проблеми підготовки сучасного вчителя – №8 (Ч.1), 2013 – С.254 – 262.

42. Підкасистий П. І. Педагогіка : навчальний посібник для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів / П. І. Підкасистий. – Москва : Педагогічне товариство Росії, 1998. – 640 с.

43. Побережная Г. И. Музыка в детской душе / Г. И. Побережная. – Киев : Рада, 2007. – 80 с.

44. Полюдова Е. Н. Педагогические условия становления эстетического опыта подростков при изучении искусства : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (искусство)» / Полюдова Елена Николаевна ; Институт художественного образования РАО. – Москва, 2007. – 240 с.

45. Прокопенко О. Психологічна корекція емоційно-вольової саморегуляції підлітків з розумовою відсталістю засобами музичної терапії [Електронний ресурс] / О. Прокопенко. – С. 121. – Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=434

46. Пушкар В. В. Субкультурні особливості сприймання музичних творів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Пушкар Віктор Валентинович ; Національний університет імені Т. Шевченка. – Київ, 1998. – 20 с.

47. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – Москва : Классика XXI, 2004. – 140 с.

48. Рапацкая Л. Технологии музыкальной терапии в контексте психолого-педагогической коррекционной практики / Л. Рапацкая, Е. Тишина // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Кострома, 2011. – Т 17. – С. 36-40.

49. Рефлексия [Електронний ресурс] // Понятия и категории. – Режим доступу : <http://ponjatija.ru/taxonomy/term/1319>

50. Сапожник О. В. Методичні орієнтири музично-естетичного виховання учнівської молоді на матеріалі сучасної популярної естрадної музики / О. В. Сапожник // Збірник наукових праць. Соціалізація особистості / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – № 8. – С. 177-183.

51. Сергеев С. А. Молодежные субкультуры в республике / С. А. Сергеев // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 28-34.

52. Слющинський Б. Молодіжні субкультури сучасної України: регіональний аспект / Слющинський Б. // Молодіжна політика: проблеми та перспективи : збірник наукових праць / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич ; Жешув, 2015. – Вип. 6. – С. 215-220.

53. Строгаль Т. Ю. Арт-терапевтичні методи роботи з підлітками на уроках музики / Т. Ю. Строгаль // Перспективні напрямки роботи світової науки : збірник статей учасників тридцятої Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – ХХІ сторіччя» (19-25 січня 2015 р.) / Південноукраїнський гуманітарний альянс ГО «Громадянська дія». – Запоріжжя, 2015. – Т. 1: Науки гуманітарного циклу. – С. 33-36.

54. Строгаль Т. Ю. Педагогічні умови та принципи формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики / Т. Ю. Строгаль // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Київ, 2016. – Вип. 36, т. 3 (19), дод. 3: тематичний вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С. 321-331.

55. Тиунова Т. Использование арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса / Т. Тиунова // Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам:

отечественный и зарубежный опыт / под ред. А. И. Копытина. – Москва, 2012. – С. 18-40.

56. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи / Тютюнникова Т. Э. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.

57. Уэлсби К. Часть целого: арт-терапия в школе / К. Уэлсби // Арт-терапия / сост. и общ. ред. А. И. Копытина. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 160-181.

58. Фалько Н. М. Гармонізація емоційної сфери підлітків методами казкотерапії [Електронний ресурс] / Фалько Н. М., Пижик Д. І. // Young Scientist. – 2014. – № 12 (15), December. – С. 267-270. – Режим доступу : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/12/139.pdf>

59. Федоришин В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Федоришин Василь Ілліч ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2014 – 44 с.

60. Федорова, О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – Москва : Высшая школа, 1970. – 301 с.

61. Штокхаузен К. Структура и время переживания / К. Штокхаузен // Homo musikus' 95 : альманах музыкальной психологии. – Москва, 1995. – С. 76-95.

62. Элькин В. М. Целительная магия музыки: гармония цвета и звука в терапии болезней / В. М. Элькин. – Санкт-Петербург : Респекс, 2000. – 224 с.

63. Юнак Л. М. Соціально-психологічні особливості само ідентичності підлітків – представників різних музичних субкультур : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Юнак Любов Миколаївна ; Національний університет «Острозька академія». – Острог, 2013. – 20 с.

64. Ясінко Н. І. Особливості кризи підліткового віку [Електронний ресурс] / Н. І. Ясінко // XII Міжнародна науково-практична конференція «Простір і час сучасної науки» / Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. – Режим доступу : <http://intkonf.org/yasinko-n-i-osoblivosti-krizi-pidlitkovogo-viku/>

65. Mead G. H. Mind, Self and Society / G. H. Mead. – Chicago : University of Chicago Press, 1963. – p.

66. Strohal T. Yr. Methodical basis of using innovative art therapeutic technologies in the process of teenagers' emotional and aesthetic experience formation / T.Yr. Strohal // Intellectual Archive. – Toronto, 2017. – Vol. 6, No. 1. – P. 89-101.

РОЗДІЛ III Дослідно-експериментальна робота з формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

3.1. Розробка критеріального апарату.

Для того, аби дослідити стан сформованості структурних компонентів ЕЕД підлітків, ми розробили критерії оцінки сформованості означеного феномену у підлітків.

При прослуховуванні та вивченні музичних творів ми керувались критеріями музичного сприймання за Г. Падалкою:

1. Міра вираженості емоційної реакції – яскравий відгук на художні образи, на явища, відтворені в них засобами мистецтва (ми віднесли цей критерій до гедоністично-чуттєвого компоненту). Характер сприйняття відзначається яскравим відгуком на художні образи, на явища, відтворені в них засобами мистецтва.

2. Ступінь адекватності сприймання мистецьких творів – передбачає відповідність враження від мистецького твору його змістовим характеристикам, здатність до об'єктивного усвідомлення і оцінки форми художніх образів (на нашу думку, це емоційний компонент). З цим перегукується думка В.Петрушина (с.112), який виділяє закономірності, необхідні для адекватного сприйняття закладених в музиці емоцій.

3. Широта диференціювання елементів мистецького твору – фіксація багатства відтінків змісту художнього твору та характерних ознак його формотворення (в нашій системі це потребова-мотиваційний компонент).

А також визначили власні критерії:

4. Якість сформованого образу (когнітивний компонент).

5. Рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва (гедоністично-чуттєвий+ емоційний компоненти).

6.Сублімація емоцій через інші види мистецтва (діяльнісно-творчий компонент).

Якість сформованого образу передбачає глибоке усвідомлення основних характеристик художнього твору вже на етапі сприймання. Ми визначили чотири рівні формування даного критерію:

- 1) усвідомлення відповідності образу історичній епосі;
- 2) усвідомлення кореляції образу та соціально-естетичних ідеалів творця;
- 3) розуміння залежності художнього образу від особливостей творчого обдарування, індивідуальних рис творця;
- 4) вміння знаходити подібне у власному досвіді, проводити паралелі, робити відповідні висновки.

Усвідомлення відповідності образу історичній епосі. Кожен митець творить у певний історичний період. Він також може висвітлювати у своїх творах інший історичний період, попередньо вивчивши його (використовуючи документи, міфологію тощо). Кожна історична епоха формує специфічний образ людини як особистості, в якій відображається «індивідуальність» цієї епохи. Важливим є також те, що вплинуло на написання твору, подія в історії, яскрава особистість тощо. Це може бути яскравий момент із життя композитора, факт його біографії, який суттєво вплинув на написання твору. Такі події дадуть поштовх для подальших роздумів над твором, мотив для подальшого дослідження учнів. Іноді яскрава подія, що вплинула на створення музичного твору запам'ятовується сильніше, ніж самий твір.

Отже, досліджуючи музичний твір, що відноситься до певної епохи, потрібно розуміти, наскільки він співвідноситься з нею (містить описи предметів, побут, вірування тощо) чи він є вигадкою автора. Актуальним може бути і те, наскільки події, описані в пісні, відповідають назві. Так, для того, аби зануритись в епоху, що відповідає музичному напрямку, готи,

наприклад, читають відповідну літературу, вивчають мистецтво – і – звісно, музичні твори цього напрямку, також пронизані «духом епохи».

Усвідомлення кореляції образу та соціально-естетичних ідеалів творця – визначення співвіднесеності власних ідеалів автора та створеного ним образу. Так, наприклад, Й. С. Бах, як відомо, був глибоко віруючою людиною – закономірно, що вся його творчість пронизана духовною тематикою і т.д.

Кожен композитор у власній творчості висвітлює певні ідеї, близькі йому. Те, наскільки це йому вдається, можна побачити, дослідивши його світоглядні позиції, ідеали, що сповідує автор, співвіднести все це з конкретним образом в музичному творі. Так, Ф. Шопен написав «Револьюційний» етюд під час повстання в Польщі 1830 року, перебуваючи в Німеччині. У своєму «Штутгартському щоденнику» він писав: «...Я тут безпорадний...інколи лише стогну, страждаю на фортепіано – відчай – що далі?». А тепер згадаємо пісню «Вставай» гурту Океан Ельзи – вона присвячена подіям в Україні 2004 року – Помаранчевій революції. Ця потужна композиція в стилі року, про яку автор каже: «це прохання робити що-небудь!». Ця пісня відома сьогодні багатьом українцям, вона підіймає настрій, надихає, мотивує. В даному випадку у пісні не висвітлюється історична епоха, але пісня виникла як емоційна реакція на історичні події. Обидва приклади втілювали ідеали творця: Ф. Шопен так виражав власне ставлення до повстання, а С. Вакарчук – до революції. Учні можуть наводити власні приклади.

Розуміння залежності художнього образу від особливостей творчого обдарування, індивідуальних рис творця передбачає вміння композитора глибоко розкрити вибраний образ в певній формі, враховуючи власні можливості, рівень підготовки, кількість учасників (гурт, сольне виконання), тощо. На цьому етапі важливо розуміти, які художні образи може втілити автор, зважаючи на його можливості. Чому одні композитори надають перевагу інструментальній музиці, а інші – вокальній? Хтось поєднує і те, і

інше. Чому одні – пишуть симфонії, а інші – мініатюри? Які образи втілюють композитори в величезних полотнах, а які – в мініатюрах? Чи можливо підняти фундаментальне питання в маленькій пісні? Хто може це зробити? Чому одні музиканти збирають стадіони, а інші – грають у підвалі? В ході бесіди учні відповідають на такі запитання.

Останній рівень – *вміння знаходити подібне у власному досвіді, проводити паралелі, робити відповідні висновки*. Кожний твір мистецтва, який входить в ЕЕД учня, чимось запам'ятовується йому, «чіпляє» – це може бути не тільки схожа ситуація, пережита ним раніше, а й почуття, емоція, актуальне питання, на яке підліток шукає відповідь. Саме тому учні розуміють і сприймають одні твори мистецтва, а інші – ні. Вдосконалюючи свої естетичні почуття через духовні надбання людства, порівнюючи їх з власними переживаннями, підліток розширює свій ЕЕД.

Рівень музичного сприймання підлітка напряму залежить і від його емоційного стану під час уроку. Більшість проблем можна скоригувати засобами арт-терапії, працюючи як з усім класом, так і з групами учнів, що належать до різних таборів – слухають музику різних напрямків. Музика може стати посередником для налагодження контактів між прихильниками одного напрямку (молодіжної субкультури) [3]. Найбільше прихильників рок-музики, музики в стилі техно, реп-музики та інших напрямків зустрічається саме в підлітковому віці – 13-18 років [3]. Тому важливо враховувати цей факт під час підбору педагогічного репертуару для уникнення або зменшення рівня прояву вищезазначених проблем у поведінці учнів.

Наступним критерієм є **рівень естетичного задоволення** від спілкування з твором мистецтва. У підлітків він визначається не кількістю творів мистецтва, які вони можуть назвати, не заглядаючи у довідники та internet, а здатністю до повноцінного сприймання, розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності. Учні з високим рівнем естетичного задоволення

вміють відчувати емоційний резонанс між музикою епох; вони мають внутрішню потребу саме в такій музиці.

Сублімація емоцій через інші види мистецтва передбачає творче вивільнення власних переживань від прослуханого твору через різні види мистецтва: живопис (малюнок) або танець (танцювальний етюд). Це надає підліткові змогу вивільняти накопичені переживання екологічно, позбавляється стресових станів та вчиться трансформувати власні переживання. Як показала практика, лише 2% учнів у школі самотійно, спонтанно використовують творчість для вивільнення своїх емоцій. Так, одна з учениць написала вірш на прослуханий твір, ще декілька учнів робили замальовки під час слухання творів мистецтва. А про те, щоб спробувати порухатись під час звучання музики, ніхто з учнів і не чув.

Усі вищезазначені критерії та показники, а також рекомендовані вимірювальні методики для їх вивчення відбито у таблиці 3.1:

Таблиця 3.1.

№	Структурні компоненти	Критерії	Показники	Вимірювальні методики
1	Гедоністично - чуттєвий	Міра вираженості емоційної реакції.	I-Вміння виражати власні естетичні емоції. II-Рівень емпатії. III-Ступінь проявлення емоційних переживань в процесі сприйняття музики. IV-Емоційно-особистісне ставлення до іншої людини, в т.ч. героя музичного твору.	Тест М.Люшера. Словник В.Ражнікова. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.Бойка. Анкетування. Методика «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» І.М.Юсупова . Методика «Семантичний диференціал» Ч.Осгуда. Методика «Емоційне полотно» Л.Дорфмана.
2	Емоційний	Ступінь адекватності сприймання.	I-Відповідність враження від мистецького твору його змістовим характеристикам. II-Здатність до об'єктивного усвідомлення і оцінки форм художніх образів.	Методика М.Рокіча (дослідження ціннісних орієнтацій спрямоване на вивчення індивідуальних і групових відомостей про систему значимих цінностей, що визначають загальні орієнтири їхньої

				життєдіяльності).
1 + 2	Гедоністично - чуттєвий +емоційний	Рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва.	Наявність естетичної емпатії – її складових: <i>I-рівень емоційної емпатії</i> (заснована на принципах синтонії – емоційного резонування, проєкції, ідентифікації та наслідування афективних реакцій іншої людини; <i>II-рівень когнітивної емпатії</i> (базується на інтелектуальних процесах – порівняння, аналогія і т.д.); <i>III-рівень-предикативної емпатії</i> (здатність людини прогнозувати емоційні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях (сюди відносять співчуття та співпереживання)).	Методика вивчення самооцінки й рівня домагань Дембо-Рубінштейна (рівень сформованості й значимості естетичних якостей). Методика «Шкала емоційного відгуку» А.Меграбяна та Н.Епштейна.
3	Потребово-мотиваційний	Широта диферентіювання елементів мистецького твору.	I-Вміння вільно і швидко підбирати асоціації під час вивчення твору мистецтва . Здатність фіксувати багатства відтінків змісту художнього твору та характерних ознак його формотворення. II – Здатність приймати активну участь обговоренні змісту та характеру твору Вміння вчасно та за потреби активізувати власні ресурси для досягнення результату. III – Спроможність пластично моделювати емоційний зміст музичного тексту (Л. Дорфман, В.Іванов), здатність досягати релаксації під час вивчення творів мистецтва, вміння чергувати стан релаксації та активізації для досягнення максимально позитивних результатів у навчанні.	Метод вільних асоціацій. Бесіда. Пластичне моделювання емоційного змісту музичного тексту (Л. Дорфман, В.Іванов).

4	Когнітивний	Якість сформованого образу.	«Якість сформованого образу»: I – усвідомлення відповідності образу історичній епосі; II – усвідомлення кореляції образу та соціально-естетичних ідеалів творця; III – розуміння залежності художнього образу від особливостей творчого обдарування, індивідуальних рис творця; IV – вміння знаходити подібне у власному досвіді, проводити паралелі, робити відповідні висновки.	Порівняння творів адаптованої класики та музики субкультур за таблицею В.Ражнікова, авторськими таблицями субкультур. Бесіда на тему.
5	Діяльнісно-творчий	Сублімація емоцій через інші види мистецтва.	I-Рівень рефлексивного осмислення виконавської та «синестезійної інтерпретації» творів музичного мистецтва в процесі вивчення на уроках музики. II Рівень сформованості естетичних смаків та ідеалів.	Арт-терапевтичні методики («Намалюй музику», створення колажу «Мое життя і музика», фотоколаж «Моя музична історія» і т.ін), створення казки, поетичного твору, танцювального етюду – як відгук на твір мистецтва і т.ін.

Отже, керуючись вищезазначеними критеріями, ми провели перший етап нашого педагогічного експерименту.

3.2. Стан сформованості емоційно-естетичного досвіду підлітків (за результатами констатувального етапу експерименту)

На основі теоретичних положень і висновків, викладених у першому і другому розділах дослідження, була розроблена методика експериментальної роботи. Дослідна робота проводилась в умовах природного перебігу навчального процесу середньої загальноосвітньої школи відповідно до сформованої мети та завдань дослідження і включала два етапи: констатувальний та формувальний.

Зміст констатувального експерименту дослідження становить: визначення мети, завдань експериментального дослідження, планування дослідно-експериментальної роботи, вивчення стану сформованості ЕЕД у підлітків.

Констатувальне дослідження здійснювалось на базі трьох загальноосвітніх закладів: (загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 263 імені Євгена Коновальця м. Києва (довідка № 207 від 22.06.2015р.); Кременчуцька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 29 (довідка № 01-38/135 від 30.05.2016р.); Старокостянтинівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №1 (довідка № 370 від 05.12.2016р.) та охоплювало 325 учнів 7-8 класів.

Мета констатувального етапу експерименту полягала у виявленні рівня сформованості ЕЕД підлітків за встановленим комплексом.

Завдання констатувального етапу експерименту полягало у діагностиці наявного рівня сформованості ЕЕД підлітків на основі розроблених нами критеріїв та підборі ефективних діагностичних засобів – тестів, анкет, психологічних методик тощо.

Зважаючи на відсутність методики діагностики стану сформованості ЕЕД, в ході експерименту ми використовували адаптовані психологічні методики та спеціально розроблені нами відповідно до завдань дослідження.

Діагностувальний експеримент дослідження проводився у два етапи: з **01.09.2014 р. по 30.05.2016 н.р.** На першому етапі застосовано масове опитування респондентів.

Було проведено анкетування учнів 7-8 класів загальноосвітніх шкіл. Всього було охоплено 325 осіб. Була запропонована анкета (Додаток А) для визначення рівня обізнаності з творами сучасного та класичного світового мистецтва та ставлення учнів до відомих їм зразків сучасної музики. Анкета містила запитання відкритого та закритого типу.

Аналіз отриманих даних анкетування дав такі результати.

Перше запитання – «Музику якого напрямку Ви любите слухати?» – дало змогу встановити учнів, які слухають музику різних субкультур, а отже, поділити клас на групи. Дане запитання показало й інтерес учнів до певних напрямків та субкультур стосовно музичного матеріалу. Учні обирали відповіді із запропонованих нами або ж писали власний варіант. Переважна більшість учнів (68%) обрали один із запропонованих варіантів (рок, hip-hop, сучасна естрадна музика, метал). Проте 32% учнів вирішили написати власний варіант. Ми навмисне включили менше варіантів існуючих субкультурних напрямків з метою виявлення власних вподобань учнів в класах. І ось результат: названо такі, не зазначені в анкеті напрями: техномузика, джангл, емо та хардкор, класична музика. Лише 2 учні з усіх опитаних написали, що їм подобається рейв, а троє учнів віднесли себе до кришнаїтів. Цікаво, що 62% хлопчиків обрали «важкі» напрями – рок, готика, рейв. Дівчата віднесли себе до попсистів, фанатів репу (хіп-хопу), емо, растаманів та джанглістів (78% дівчат).

Друге запитання – «Назвіть Вашого улюбленого виконавця» – показало обізнаність учнів з представниками субкультурних напрямків України, близького та далекого зарубіжжя. Адже замаломало виявити, наскільки учні орієнтуються у виконавцях, які належать до різних субкультур. Як показало опитування, учням важко було визначитись з одним улюбленим виконавцем – більшість назвали декілька імен (82%). Третє запитання – «Чим саме Вам подобається той чи інший виконавець?» – дало змогу учням проаналізувати власні вподобання. Відповіді загалом такі: «тому що так я розслабляюсь», «тому що (виконавець) співає про те, що для мене важливо», «ця музика допомагає мені, коли я відчуваю сум», «вона весела, радісна» і т.ін.

Відповідь на четверте запитання – «Що більше подобається в пісні – мелодія чи текст?» – залежала від напрямку, який обрали учні. Так, наприклад, реперам важливішим є текст пісні, а мелодія та ритм – лише допоміжні засоби; для растаманів, кришнаїтів, рокерів та представників емо-

культури – важливою є мелодія, а для представників поп-культури – мелодія і текст. П'яте запитання – «Чи вважаєте Ви себе належним до субкультури, і якщо так, то до якої?» – дало змогу зрозуміти, чи ідентифікують учні себе з певною субкультурою. 40% учнів відповіли позитивно, 60% - негативно. Отже, музичні вподобання для більшості учнів не є ознакою приналежності до певної субкультури. Однак, як свідчать попередньо розглянуті психологічні та соціальні дослідження, навіть молодь, яка не ідентифікує себе з певною субкультурою, сповідує відповідну філософію, носить характерний одяг і т.ін.

Наступне запитання – «Яке місце займає музика у Вашому житті?» – дозволило встановити, як часто учні слухають улюблені твори, в яких ситуаціях звертаються до музики, наскільки усвідомленим є їхній вибір. 48% респондентів відповіли, що музика для них – лише фон, 20% вмикають музику в стресових ситуаціях («коли мені погано – я слухаю музику») або в ситуаціях емоційного піднесення («слухаю, коли в мене гарний настрій – танцюю вдома, коли ніхто не заважає» тощо). 10% респондентів відповіли, що музика не займає в їхньому житті значного місця, і вони рідко її слухають. 6% опитуваних «змушені слухати музику», яка звучить навколо них, навіть якщо вона їм не подобається, а 16% слухають музику постійно, при будь-якій нагоді, тому що «вона допомагає жити».

Перше дослідження (анкетування) показало, що серед підлітків основну групу становлять представники поп-напрямку (54%), значною є також група рокерів (17%) та металістів (9%). Найменша кількість – кришнаїти та рейвери (2%). Сума відсотків не складає 100%, оскільки були учні, які не відносять себе ні до якого субкультурного напрямку.

Наступним елементом констатації наявного рівня емоційної складової ЕЕД стало завдання на надання емоційних характеристик (декілька епітетів) до декількох музичних фрагментів (з подальшим обговоренням). Нами було обрано відомі твори різних стилів: «Вставай» гурту «Океан Ельзи» (рок),

«Зорі» гурту «The Вйо» (стиль реггі), «Вставай» гурт «Пара Нормальних» (поп-музика). Після прослуховування кожного музичного фрагменту учні записували епітети на прослухану музику: «прикольна», «весела», «цікава», «яскрава». Під час прослуховування музичних творів учні активно виражали свої емоції (мімікою, жестами), проте для вербального описання власного стану їм не вистачало необхідних слів. В ході прослуховування музики та опитування учнів було виявлено поверхнєве усвідомлення їх музичних вражень та переживань, а також лексичну недосконалість мови, низький рівень усвідомленості власних емоційних відчуттів від прослуханого твору.

Для визначення настрою та емоційної спрямованості учнів ми використовували також паралельно і тест М. Люшера під час прослуховування музичних фрагментів різних стилів. Результати тесту довели, які емоції та стани може викликати музика в ситуації «тут і зараз». За інструкцією учням було запропоновано 8 кольорових карток (4 основних та 4 додаткових), підліткам потрібно було обрати колір, який їм найбільше сподобався, потім – повторити вибір з картками, що залишились. Таким чином, кожен підліток записав 8 позицій – від найбільш прийняттого для нього кольору до найменш прийняттого. Після першого варіанту вибору кольорової гами учням було запропоновано для прослуховування другий музичний твір з кожного напрямку, зображеного в таблиці – один повільний, інший – у швидкому темпі (Додаток Д.). Кожний твір було прослухано учнями в окремий день, після чого їм було запропоновано повторити вибір з картками.

Як показало дослідження, музика різних субкультур суттєво вплинула на вибір учнями кольорової гами. Так, під час прослуховування музики напрямку *готичний рок* – на першому місці в більшості учнів переважав чорний, коричневий, червоний кольори. Аналіз результатів тесту М. Люшера показав, що музика даного напрямку активізувала відчуття страху, підвищила рівень стресу, тривожності в учнів. Проте результати учнів, які

захоплюються цим напрямком, не підтвердили ефекту зазначених результатів. Тест показав незначну тривожність в учнів, які активно слухають готичний рок, а також достатньо високий рівень самооцінки, середній рівень емоційної активності, проте високий ступінь вмотивованості. Високий рівень емоційної тривожності показали учні, які надають перевагу таким напрямкам, як емо, панки, металісти, традиційні скінхеда. Учні, які надали перевагу стилям джангл, інді, кришна, растамани та хіпі, – емоційно стабільніші, ніж ті, хто обрав рок, метал, емо-музику, панк. Рівень домагань готів та рокерів вищий, ніж попсистів та інших.

Під час слухання музики регбі та мантр (ті, що зазвичай слухають растамани та кришнаїти) в підлітків проявилась суб'єктивна спрямованість «всередину» (сусіднє розташування синього та зеленого кольорів). Це пояснюється медитативністю музики. Такі психологічні якості, як ініціативність, самостійність, автономність яскраво проявлялися під час слухання року, готичного року, рейву. Поєднання зеленого і жовтого кольорів як протиставлення суб'єктивного прагнення «всередину» прагненню «назовні» спостерігалось при прослуховуванні панку, стилю оі! (притаманного скінхедам), емо-року.

Учні, які слухають популярну естрадну музику, частіше на перше місце ставили синій колір, що свідчить, за методикою М. Люшера, про потребу в задоволенні, спокої, позитивній прихильності. Апологети hip-hop музики часто на перше місце ставили зелений (потреба в самоствердженні) або червоний (потреба активно діяти і досягати успіху) кольори. Аналіз кольорових виборів показав також підвищений рівень стресу у підлітків, які слухають поп-музику, низький рівень тривожності у прихильників музики реггі. Цікаво, що рок-музика, точніше її «м'якша» частина (за виключенням heavy metal), змушує підлітків задумуватись над вічними питаннями життя і смерті, дружби і зради – вони часто перебувають на перепутті у виборі подальшого життєвого шляху.

Отже, для вищезазначеного дослідження ми використали *метод порівняльного аналізу музичних творів* (творів різних стилів). Головним критерієм вибору музичних творів була їх художня цінність (у доборі музики враховано вподобання учнів та експериментатора). Для проведення комплексної діагностики компонентів ЕЕД у підлітків варто звернутись до різних сторін особистості підлітка, виявити її емоційні та естетичні складники.

Для реалізації поставлених завдань ми використали *діагностику рівня емпатії (В. Бойко)* [2]. За результатами: низький рівень – 4%, рівень нижчий від середнього – 28%, середній рівень - 44%, дуже високий рівень – 24% осіб.

Таблиця 3.2

Діагностика рівня емпатії (В.Бойко)

№ з/п	Рівні	Показники	
		К-ть учнів	%
1.	Низький	13	4
2.	Нижчий від середнього	91	28
3.	Середній	143	44
4.	Дуже високий	78	24

Актуальним для даного дослідження було також визначення типу темпераменту учнів, психологічного типу особистості та домінуючого типу репрезентативної системи підлітка. Для визначення типу темпераменту учнів ми використали методику Г. Айзенка (Додаток Д). За результатами даного дослідження, ми визначили, що холериків серед підлітків – 36%, сангвініків – 24%, флегматиків – 16% та меланхоліків – 24%.

Таблиця 3.3

Визначення типу темпераменту (за методикою Г. Айзенка)

№ з/п	Тип темпераменту	Показники	
		К-ть учнів	%

1.	Холерик	117	36
2.	Сангвінік	78	24
3.	Флегматик	52	16
4.	Меланхолік	78	24

Порівнявши результати тестування з анкетами, ми дійшли висновку, що в основному від типу темпераменту залежить і музичний напрям, який обирають підлітки. Так, серед флегматиків ми в основному бачимо готів та рокерів, серед меланхоліків – растаманів та емо, серед холериків – рокерів, скінхедів та рейверів, а серед сангвініків – попсистів та кришнаїтів.

Досліджуючи домінуючий тип репрезентативної системи підлітка, ми використовували в основному *педагогічне спостереження* та *бесіду*. Так, візуали використовували у своєму мовленні фрази «я тут бачу», «подивіться», «видно» та ін., проявляли активність під час споглядання картин образотворчого мистецтва, фото, картин природи та окремих кольорів. Аудіали були більш активними під час слухання, використовували фрази «почулося», «я чую», «ледь чутно» та ін., а також активно реагували на будь-які музичні звуки; інколи навіть робили замальовки прямо на уроках. Кінестети були непосидючими, постійно рухались (навіть за партами), реагували тілом на музику.

Отже, на першому етапі констатувального експерименту ключовою була **друга педагогічна умова: активізація емоційної спостережливості через розвиток образної уяви**. Завдяки цій умові учні не лише по-новому сприймали вже відомі їм твори сучасної молодіжної музики, а й знайомились з напрямками, які до цього часу були їм не відомі або ж не цікаві. Деякі твори підлітки чули вперше (музика реггі, мантри та ін).

Для діагностики рівня сформованості першого компоненту *гедоністично-чуттєвого* – за критерієм **міри вираженості емоційної реакції** - важливим було визначення рівня емпатії підлітків. Для цього ми обрали методику «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» І. М. Юсупова

[25]. Діагностика показала, що лише 4% учнів мають дуже високий рівень емпатійності, 8% – високий рівень, 36% мають достатній рівень емпатійності, 34% учнів – низький рівень емпатійності, 28% учнів мають дуже низький рівень емпатійності. Рівень емпатії є досить важливою складовою даного критерію, адже учень, що не вміє співпереживати, не зможе адекватно виражати власні емоції, проявляти розуміння.

Таблиця 3.4.

«Дослідження рівня емпатійних тенденцій» (за І.М.Юсуповим).

№	Рівень емпатійності	Показники	
		К-ть учнів	%
1.	Дуже низький	91	28
2.	Низький	78	24
3.	Достатній	117	36
4.	Високий	26	8
5.	Дуже високий	13	4

Наступним кроком для повноцінного дослідження вищезазначеного критерію було проведення методики **«Семантичний диференціал»** (за **Р. Немовим**) [9]. За допомогою даної методики визначається емоційно-особистісне ставлення людини до іншої людини, що є членом тієї ж самої соціальної групи, до якої входить респондент. Оскільки в підлітковому віці група досить серйозно впливає на вибір музичних вподобань учня, нам була цікава думка учнів про однолітків, які їх оточують. Результати показали, що до більшості своїх однокласників учні ставляться позитивно або нейтрально. Виняток становлять групи учнів, інтереси яких суттєво різняться. Так, передбачливою була різко негативна емоційна реакція рокерів на представників гір-гор культури, попсистів. Серед інших прихильників різних музичних напрямів такої залежності не виявлено.

Застосування методики **«Емоційне полотно» Л. Дорфмана** [5] на першому етапі констатувального експерименту дало змогу учням оцінити

емоційний зміст представлених музичних фрагментів та власні переживання. На другому етапі проведення даної методики учні аналізували засоби виразності творів та з цієї позиції оцінювали емоційний зміст музичних фрагментів. Методика дала змогу встановити вплив установки (рефлексивної та аналітичної) на психологічний склад емоційних переживань в процесі сприйняття музики.

Результати аналізу проведеної методики показали обмеженість прояву емоційних переживань в процесі сприйняття музики. Учні описували свої враження від прослуханих творів (Додаток Е) загальними фразами, часто взагалі не могли описати правильно, що саме вони відчують. На думку автора дослідження, методики такого плану можуть бути не лише діагностуючими, – вони сприяють художньому, музичному та емоційному розвитку дітей, вихованню культури сприйняття музики та творчих здібностей школярів, що спиятиме формуванню і ЕЕД. Проведені вимірювання засвідчили, що 8,9% респондентів знаходяться на дуже високому рівні, 7,78% на високому рівні, 30,38 % на середньому, 23,4% респондентів мають нижчий від середнього рівень, 14,3% мають низький рівень та 15,2% дуже низький рівень.

Таким чином, проведення діагностичних зрізів щодо сформованості гедоністично-чуттєвого компоненту ЕЕД відповідно до критерію оцінки міра вираженості емоційної реакції дозволило узагальнити розподіл підлітків за визначеними нами рівнями: художньо-творчий (дуже високий), стихійно-образний (високий), репродуктивний (достатньо сформований), афективно-схематичний (елементарний), ситуативний (недостатній). Розподіл респондентів за рівнями прояву показників гедоністично-чуттєвого компоненту ЕЕД підлітків за результатами констатувального експерименту надано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Розподіл підлітків за рівнями сформованості гедоністично-чуттєвого компоненту ЕЕД (критерій – «міра вираженості емоційної реакції»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	5	1,5	8	2,5	106	32,6	116	35,7	90	27,7
II	78	24	0	0	156	48	91	28	0	0
III	13	4	26	8	195	60	0	0	91	28
IV	20	6,2	67	20,6	124	38,2	97	29,8	17	5,2
В цілому для критерію	29	8,9	25	7,8	145	44,7	76	23,4	50	15,2

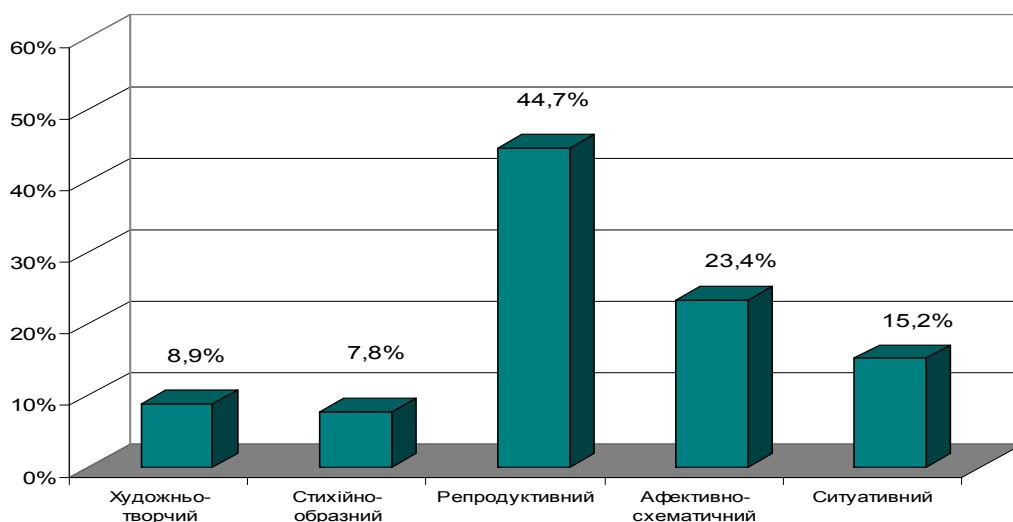


Рис. 3.1. Результати діагностувального етапу для критерію «міра вираженості емоційної реакції»

Наступним компонентом ЕЕД ми визначили *емоційний*. Критерієм, за яким ми діагностували в учнів наявність емоційного компоненту ЕЕД був **ступінь адекватності сприймання**. Показниками даного критерію є виявлення враження від мистецького твору відповідно його змістовим характеристикам, розвиненість здатності до об'єктивного усвідомлення і

оцінки форм художніх образів, а також вміння входити в резонанс з твором мистецтва.

Для того, аби учень міг адекватно оцінити твір мистецтва, він повинен розуміти, які цінності є важливими для композитора, що він вкладає в свій твір. На основі існуючого до експериментального досвіду учень має мати власні цінності, які формуються під впливом загальноприйнятих життєвих цінностей та складають частину його життєвого досвіду. Для оцінки ціннісних орієнтацій школярів ми використали **методику ціннісних орієнтацій М. Рокича** [16]. За результатами методики було виявлено, що для підлітків актуальними були абстрактні цінності та цінності особистого життя. Серед інструментальних цінностей учні надали перевагу цінностям спілкування та цінностям самоствердження. За видами спрямованості переважна більшість респондентів віддала перевагу спрямованості на спілкування, що було передбачуваним, враховуючи їх вік.

Після слухання сучасної музики з учнями була проведена бесіда, в ході якої ми намагались з'ясувати, чи розуміють учні, які цінності пропагують автори творів (пісень). Учні виявили неабиякий інтерес до музики, активно висловлювали власні судження. Коли ж це питання було поставлено стосовно творів адаптованої класики – відповідей стало в рази менше. Більше того, якщо твір був не програмний, то емоційну спрямованість учні визначали, а от ціннісні орієнтації – ні. Це говорить про низький рівень естетичної складової дослідженого нами феномену.

Таблиця 3.6.

Розподіл підлітків за рівнями сформованості емоційного компоненту ЕЕД (критерій – «ступінь адекватності сприймання»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	17	5,2	22	6,8	115	35,4	113	34,8	58	17,8
II	23	7,1	16	4,9	107	32,9	115	35,4	64	19,7

В цілому для критерію	20	6,2	19	5,8	111	34,2	114	35,1	61	18,8
-----------------------	----	-----	----	-----	-----	------	-----	------	----	------

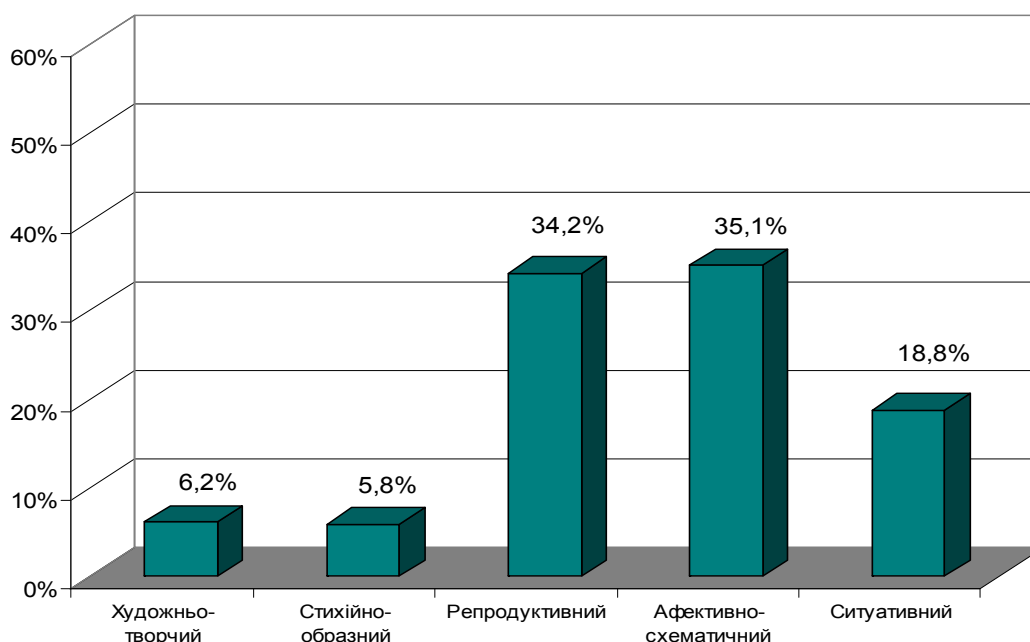


Рис. 3.2. Результати діагностувального етапу за критерієм «ступінь адекватності сприймання»

Особливо важливим є третій критерій – **рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва** (*гедоністично-чутєвий+емоційний*). Чи отримує учень задоволення від спілкування з твором мистецтва? Чи справді він відчуває та переживає те, про що говорить на уроках? Показниками даного критерію є *естетична емпатія*, яка поділяється на *емоційну емпатію* (засновану на принципах сингонії – емоційного резонування, проекції, ідентифікації та наслідування афективних реакцій іншої людини), *когнітивну емпатію* (яка базується на інтелектуальних процесах – порівняння, аналогія і т.д) та *предикативну емпатію* (здатність людини прогнозувати емоційні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях (сюди відносять співчуття та сприяння).

Як відомо, людина здатна співпереживати іншій лише в тому випадку, коли ситуація, в якій від неї потрібне співчуття, є частиною її власного

досвіду. Для дослідження феномену емоційного резонансу ми використали **методику вивчення самооцінки й рівня домагань Дембо-Рубінштейна** (Додаток Ж). Аналіз результатів методики показав, що у 64% учнів реалістичний рівень домагань, 8% мають низький рівень та 12% учнів мають оптимальний, порівняно високий рівень домагань, і лише 16% – завищений рівень домагань, що пояснюється некритичним ставленням до себе та незнанням власних можливостей. Дана методика дозволила нам визначити також рівень самооцінки підлітків: завищений рівень самооцінки виявили лише 12% респондентів, що свідчить про особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритість для нового досвіду», нечутливість до власних помилок, невдач, зауважень та оцінок. Реалістична самооцінка наявна у 28% підлітків, проте занижена самооцінка – аж у 60% респондентів.

Кореляція між низьким рівнем самооцінки та високим рівнем домагань створює серйозний дисонанс у гармонійному розвитку особистості, а отже, накладає відбиток і на емоційно-естетичний досвід підлітка. Підліток, який незадоволений собою, не може повноцінно отримувати задоволення від тих речей, які його оточують, в тому числі – і від творів мистецтва. Можливо саме тому у підлітків так популярні демонстрації страждання – в поезії, музиці, зовнішньому вигляді.

Таблиця 3.9.

Розподіл підлітків за рівнями сформованості гедоністично-чуттєвого+емоційного компоненту ЕЕД (критерій – «рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	9	2,8	13	4	101	31,1	162	49,8	40	12,3
II	12	3,7	8	2,5	114	35,1	146	44,9	45	13,8

III	7	2,2	15	4,6	152	46,8	124	38,2	27	8,3
В цілому для критерію	9	2,9	12	3,7	122	37,6	144	44,3	37	11,5

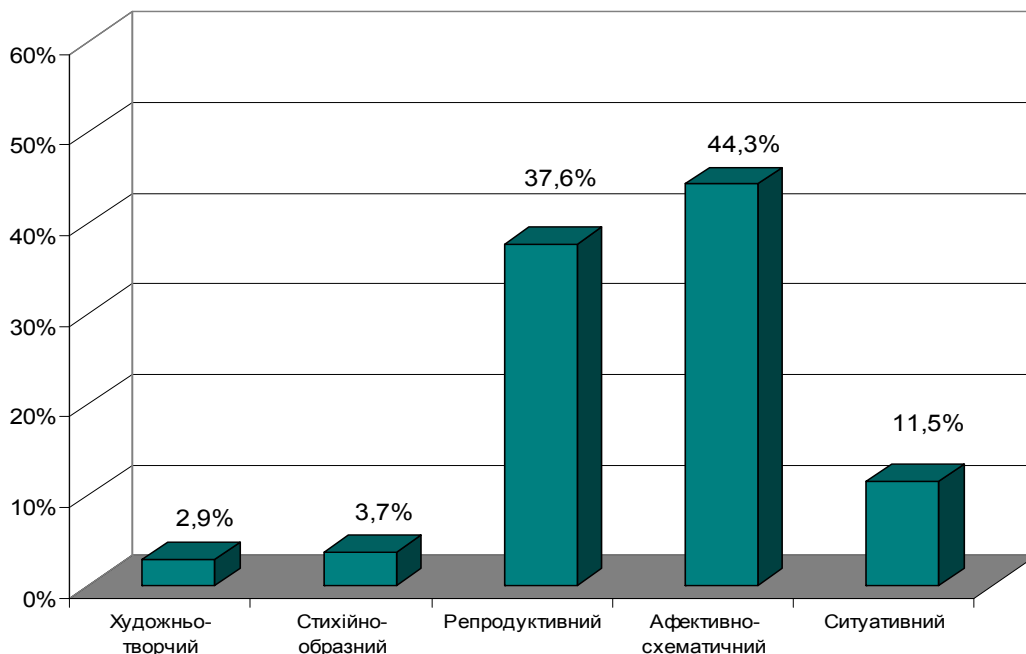


Рис. 3.5. Результати діагностувального етапу за критерієм «рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва».

З попереднім критерієм тісно пов'язаний наступний – **широта диференціювання елементів мистецького твору** (потребово-мотиваційний компонент). Звісно, якщо учні до кінця не усвідомлюють, які цінності закладені в мистецький твір, яку основну думку він несе – їм важко диференціювати елементи твору. Показником даного критерію є *фіксація багатства відтінків змісту художнього твору та характерних ознак його формотворення*.

Для діагностики наявності даного критерію ми використовували бесіду, в якій виокремили наявні елементи таких мистецьких творів як пісня (мелодія, текст, засоби виразності, творчий задум тощо), фортепіанна мініатюра (ідея, історія створення, емоційне забарвлення тощо), симфонія (творчий задум, програмність, тематика тощо). Разом з учнями спробували

вияснити ознаки формотворення вищезазначених музичних жанрів. Нажаль, учні досить туманно уявляють собі різницю між різними жанрами музики, адже часу на вивчення теорії музики в 7-8х класах обмаль. Часто вчителі взагалі не звертають увагу на теорію, зациклюючись на вивченні пісенного матеріалу. Тому учні не розуміють класичну музику, вважаючи її складною для сприйняття. Звісно, виняток становлять декілька учнів в класі, які відвідують музичну школу – проте їх відсоток незначний. Ми спробували викликати в учнів ряд асоціацій на прослухані зразки (як адаптованої класики так і сучасної музики молодіжних субкультур). Для цього використали *метод вільних асоціацій*. Учням було запропоновано послухати уривок з уже відомої їм музики (К. Орф О Fortuna – гурт Кому Вниз «Суботів»). Підліткам було запропоновано оцінити дані твори за емоційним спрямуванням. Діти запропонували 2 епітети: драматично та трагічно. Проте коли ми спробували побудувати асоціативний ряд, спираючись на ці епітети – в учнів виникли труднощі. Тоді ми запропонували називати асоціації, які виникли у них під час прослуховування творів. У більшості учнів виник ланцюжок – 3-4 слів.

Таблиця 3.7.

Розподіл підлітків за рівнями сформованості потребно-мотиваційного компоненту ЕЕД (критерій – «широта диференціювання елементів мистецького твору»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	5	1,5	7	2,2	135	41,5	98	30,2	80	24,6
II	12	3,7	16	4,9	171	52,6	74	22,8	52	16
III	9	2,8	7	2,2	115	35,4	124	38,2	70	21,5
В цілому для критерію	9	2,7	10	3,1	140	43,2	99	30,4	67	20,7

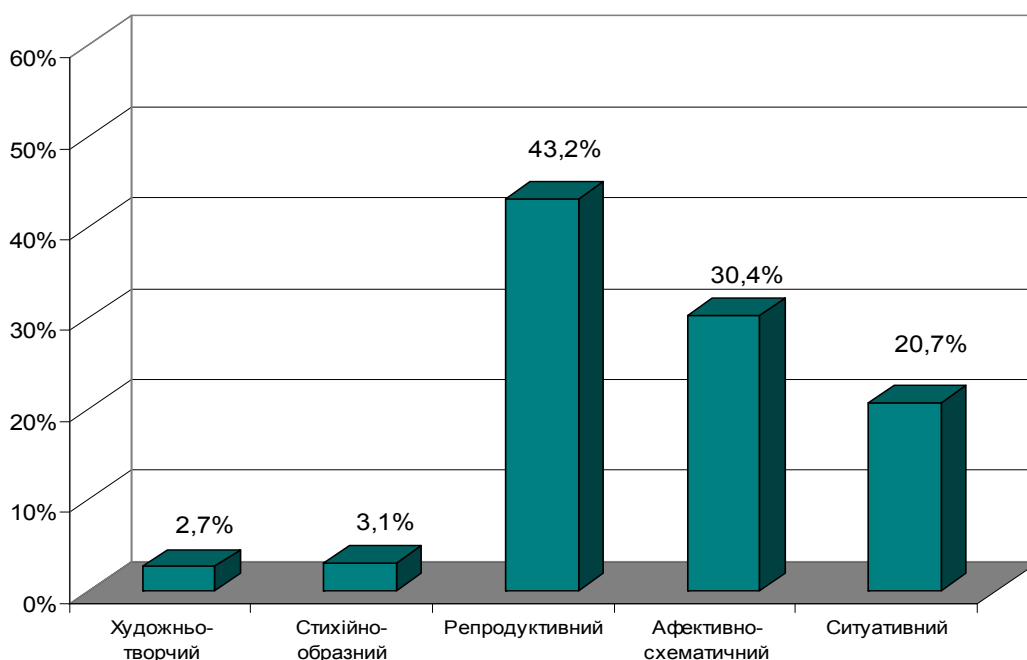


Рис. 3.3. Результати діагностувального етапу за критерієм «широта диференціювання елементів мистецького твору»

Після проведення вищезазначеної роботи учням було запропоновано створити та виконати пластичні етюди на тему: «Печаль» та «Радість» (за методикою *«Пластичне моделювання емоційного змісту музичного тексту»*) [4]. Попередньо учням було запропоновано схематично зобразити власні рухи в формі піктограм а потім виконати написане. Результати показали, що 85% учнів не можуть цього зробити, а ще 10% – скуті під час демонстрації. Загалом, даний критерій був відслідкований лише на низькому рівні.

Важливим для нашого дослідження є п'ятий критерій – **якість сформованого образу** – він залежить від попередніх критеріїв та має свої особливості. Показниками даного критерію є *глибоке усвідомлення основних характеристик художнього твору вже на етапі сприймання (єдність змісту і форми); співвіднесення образу з естетичним ідеалом*. Для того, аби краще діагностувати даний критерій ми визначили його рівні:

1 - відповідність образу історичній епосі;

2 – усвідомлення кореляції образу та соціально-естетичних ідеалів творця;

3 – розуміння залежності художнього образу від особливостей творчого обдарування, індивідуальних рис творця;

4 – вміння знаходити подібне у власному досвіді, проводити паралелі, робити відповідні висновки.

Схожість музики сучасної і класичної ми шукали за такими параметрами: за тематичною спрямованістю, співвідношенням гармонії-мелодії, колективного / індивідуального виконання, темпом, характером, спільністю піднятих ідей, доступністю для розуміння.

Провівши бесіду з учнями (на основі вже прослуханих творів) ми визначили, що даний критерій є недостатньо сформованим у підлітків.

Наступні два критерії – творчі і вимагають від учнів не лише певних знань та розвинутої емоційної сфери, а й уміння виражати та передавати власні емоційні враження від спілкування з творами мистецтва іншим учасникам процесу, екологічно виражати власні почуття та переживання, створювати власні творчі продукти.

Таблиця 3.8.

Розподіл підлітків за рівнями сформованості когнітивного компоненту ЕЕД (критерій – «якість сформованого образу»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	5	1,5	7	2,2	139	42,8	89	27,4	85	26,2
II	13	4	17	5,2	160	49,2	90	27,7	45	13,8
III	8	2,5	10	3,1	178	54,8	114	35,1	15	4,6
IV	4	1,2	9	2,8	157	48,3	108	33,2	47	14,5
В цілому для критерію	8	2,3	11	3,3	159	48,8	100	30,8	48	14,8

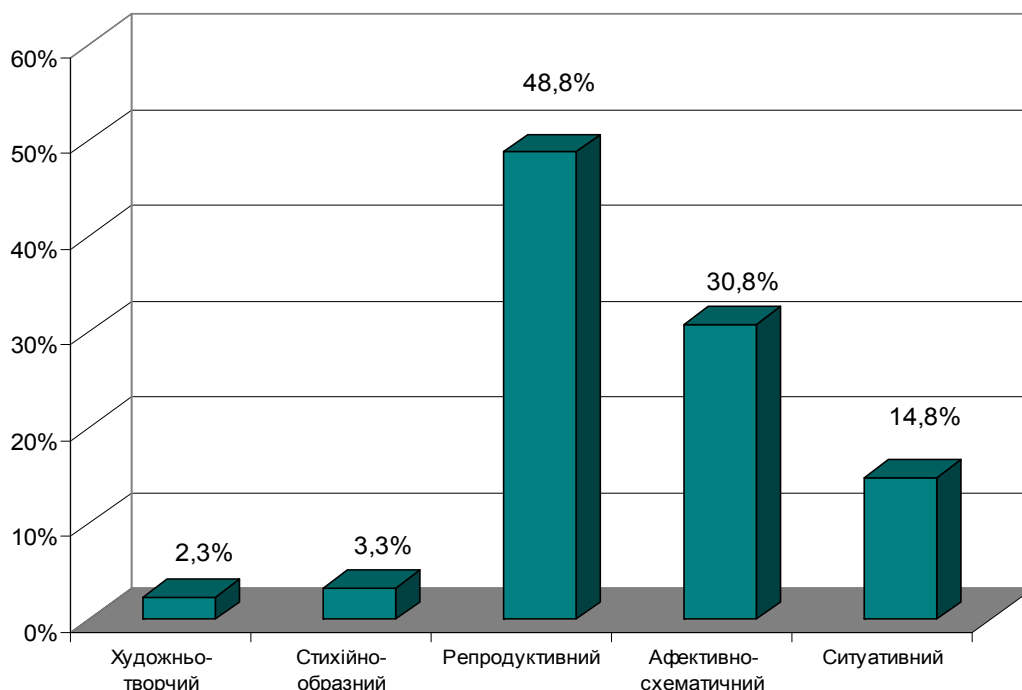


Рис. 3.4. Результати діагностувального етапу за критерієм «якість сформованого образу».

Останнім критерієм, за допомогою якого ми оцінювали наявність та рівень ЕЕД у підлітків, ми визначили **сублімація емоцій через інші види мистецтва**. Показники даного критерію – рефлексивне осмислення *виконавської та «синестезійної» інтерпретації* творів музичного мистецтва в процесі вивчення на уроках музики. Також показником даного критерію є сформованість естетичних смаків та ідеалів. Як було зазначено у першому параграфі, виконавська інтерпретація передбачає не лише розуміння художнього змісту музичного твору, а й втілення його у виконанні. Під час виконання будь-якого музичного твору велику роль відіграє особистість виконавця, рівень його здібностей, артистичність і т.ін.

Для того, аби виконання пісні вчитель оцінив найвищим балом, учню замало просто вивчити текст та мелодію. Рівень виконавської інтерпретації залежить від рівня музичних здібностей учнів, їхнього артистизму, а також від того, наскільки творчо вони підходять до виконання. Якщо учень здатен емоційно виконувати музичний твір, все його тіло допомагає йому в цьому. В

такі моменти ми можемо спостерігати в учнів легкий рум'янець, відповідні рухи тіла в такт музиці, «блиск в очах» тощо. Таких учнів досить невелика кількість у класах (5%). Решта учнів класу механічно відтворюють текст.

На відміну від виконавської, синестезійна інтерпретація – це здатність виявлення та використання власних творчих ресурсів через поєднання різних форм вираження мистецтва. Констатуємо виявлений учнями надзвичайно низький рівень даного феномену.

Таблиця 3.10.

Розподіл підлітків за рівнями сформованості діяльнісно-творчого компоненту ЕЕД (критерій – «сублімація емоцій через інші види мистецтва»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	2	0,6	3	0,9	99	30,5	167	51,4	54	16,6
II	3	0,9	6	1,8	83	25,5	174	53,5	59	18,2
В цілому для критерію	3	0,8	5	1,4	91	28,0	171	52,5	57	17,4

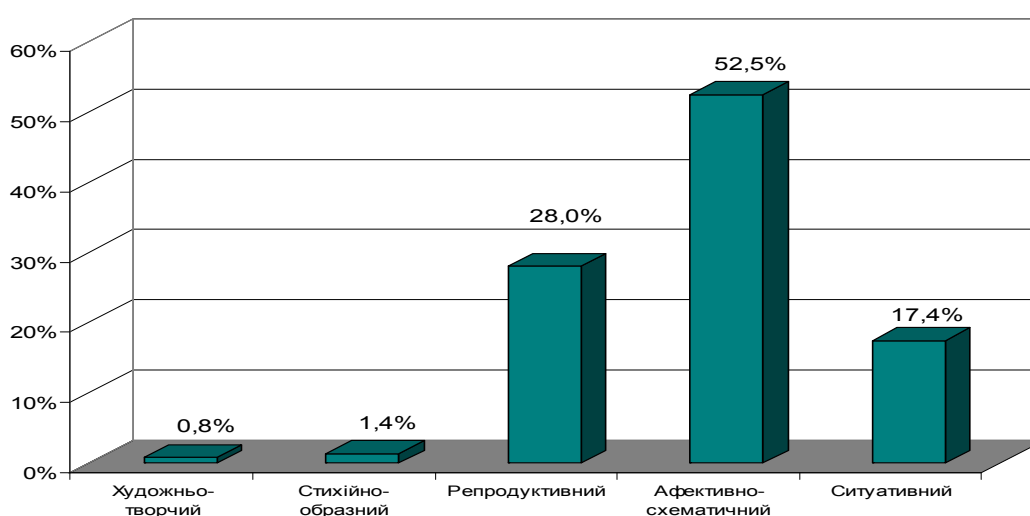


Рис. 3.6. Результати діагностувального етапу за критерієм «сублімація емоцій через інші види мистецтва»

Для підняття цих показників треба цілеспрямовано виділяти час на творчу діяльність школярів на уроках музичного мистецтва.

Таким чином, на основі показників та даних констатувального експерименту було охарактеризовано п'ять рівнів ЕЕД підлітків. Ми вважаємо, що дані критерії та показники відображають сутнісні характеристики ЕЕД підлітків та можуть бути використані для визначення рівнів його сформованості.

Рівні емоційно-естетичного досвіду підлітків:

1. Ситуативний (недостатній).
2. Афективно-схематичний (елементарний).
3. Репродуктивний (достатньо сформований).
4. Стихійно-образний (високий).
5. Художньо-творчий (дуже високий).

Ситуативний: в учня переважають прості форми пізнання, знання та судження про різні види мистецтва носять випадковий, хаотичний характер, учні проявляють неувважність до деталей твору (засобів музичної виразності, кольорової гами та ін.), спонтанність інтересу до мистецтва, репродуктивні форми естетичної та творчої діяльності. Емоційний відгук на твір мистецтва слабкий, учні самі не проявляють інтересу до творів мистецтва, віддаючи перевагу власним смакам та уподобанням. Оцінювання творів мистецтва знаходиться на рівні «подобається – не подобається», і причину свого вибору учні часто не в змозі пояснити. Учні не відчують естетичної насолоди від шедеврів світової класики, а власні вподобання носять масовий характер (це слухають всі, це модно і т.ін.).

Афективно-схематичний: стійкий інтерес до мистецтва та інформації про нього, прагнення до самостійності в естетичній та творчій діяльності, підвищена емоційність при сприйнятті творів мистецтва, проте низький рівень знань, умінь та навичок при відтворенні.

Репродуктивний: усвідомлене відношення до збагачення ЕЕД та знань, прагнення до естетичної діяльності. Учень спроможний досягати релаксації під час вивчення творів мистецтва, якщо вони співвідносяться з його власними естетичними ідеалами.

Стихійно-образний: учень демонструє усі характеристики попереднього рівня вільно та невимушено, проводить яскраві паралелі з іншими творами мистецтва, детально описує власні бачення образного змісту творів, що вивчаються. Учень здатен чергувати власний стан релаксації та активізації за вказівкою вчителя, в нього наявні всі складові естетичної емпатії. Здатен майже завжди створити творчий продукт як відгук на твір мистецтва, що вивчається на уроці.

Художньо-творчий рівень: в учня наявне індивідуально-особистісне емоційно-естетичне сприйняття, ерудиція, він творчо мислить та здатен трансформувати набуті знання в інші сфери: пише вірші на прослуханий твір, малює картини до вивченої пісні або виражає власні емоції через танець, здатен швидко створити мотиваційну фразу з ресурсних слів у пісні, та продовжує власну творчу діяльність за межами уроку.

Проаналізувавши всі результати діагностувального етапу експерименту, ми дійшли висновку, що сформованість ЕЕД в підлітків знаходиться на афективно-схематичному рівні (36,1%). 16,4% респондентів показали ситуативний рівень сформованості ЕЕД. Близько 39,4% учнів мають репродуктивний рівень, стихійно-образний – 4,2% та 3,9% учнів з усіх продіагнованих мають художньо-творчий рівень.

Таблиця 3.11.

Результати діагностувального експерименту

Компонент	Рівні				
	Художньо-творчий	Стихійно-образний	Репродуктивний	Афективно-схематичний	Ситуативний
Гедоністично-чуттєвий	8,9%	7,8%	44,7%	23,4%	15,2%
Емоційний	6,2%	5,8%	34,2%	35,1%	18,8%

Потребово-мотиваційний	2,7%	3,1%	43,2%	30,4%	20,7%
Когнітивний	2,3%	3,3%	48,8%	30,8%	14,8%
Гедоністично-чуттєвий+емоційний	2,9%	3,7%	37,6%	44,3%	11,5%
Діяльнісно-творчий	0,8%	1,4%	28,0%	52,5%	17,4%
Середнє значення	3,9%	4,2%	39,4%	36,1%	16,4%

Загальні показники сформованості компонентів ЕЕД підлітків відповідно до визначених критеріїв і показників представлено на рисунку 3.7.

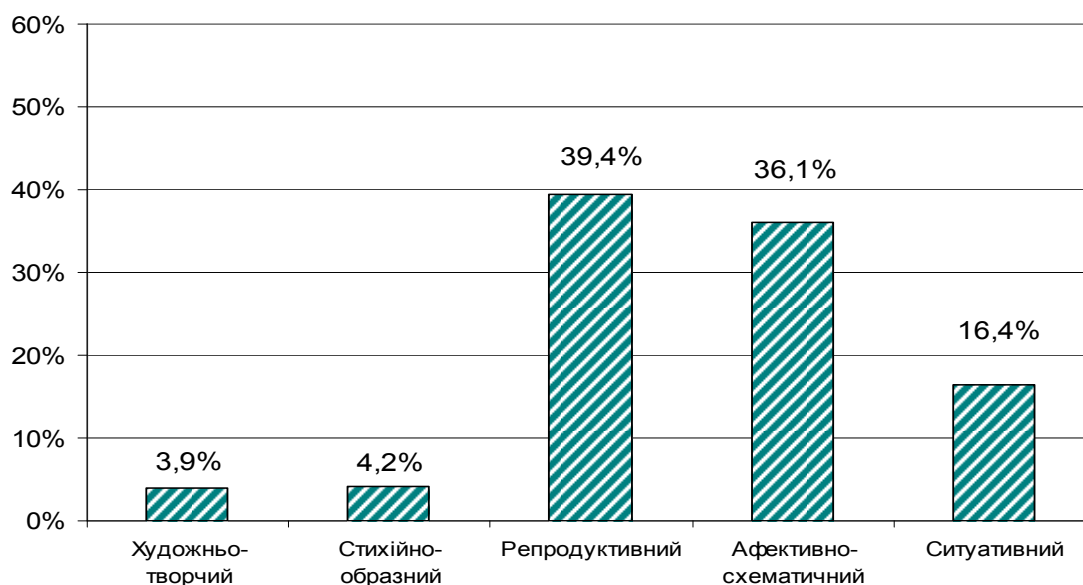


Рис. 3.7. Результати діагностувального експерименту.

Представлені результати свідчать, що стан сформованості ЕЕД у підлітків не відповідає потребам сучасної школи. З метою підвищення його рівня ми вважали за необхідне впровадити на уроках музичного мистецтва власні методичні засади.

3.3. Організація і перебіг формувального етапу експерименту

Проаналізувавши результати констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що підлітки, відвідуючи уроки музичного мистецтва до 7 класу, не мають достатнього рівня сформованості ЕЕД. Низькі результати

показали, що недостатня сформованість означеного феномену впливає й на інші сфери життя підлітка, а також на його здоров'я та успішність в цілому. Таким чином, виникає необхідність підвищення рівня ЕЕД підлітків на уроках музичного мистецтва. Оскільки даний предмет в загальноосвітній школі читається лише до дев'ятого класу, часу залишається небагато.

Впровадження розробленої нами методики формування ЕЕД підлітків на уроках музики здійснювалося на базі трьох загальноосвітніх навчальних закладів у 2014-2016 роках в 7-8 класах. Для проведення формувального етапу педагогічного експерименту було відібрано дві групи учнів: контрольна (КГ) у кількості 89 осіб та експериментальна (ЕГ) у кількості 91 особа (по одному класу у кожному загальноосвітньому закладі, де проводилось дослідження). Оцінювання підлітків відбувалось за 12-бальною системою (12 б. – художньо-творчий, 10-11 б. – стихійно-образний, 8-9 б. – репродуктивний, 6-7 б. – афективно-схематичний, 1-5 - ситуативний).

Згідно розробленої нами методики (пункт 2.3.), першим етапом формувального експерименту ми визначили *інформативний*.

На даному етапі дослідження особливо значущою для нас стала **друга та четверта педагогічні умови**: *активізація емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви та сприяння розвитку індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва.*

Спираючись на завдання даного етапу роботи, висвітлені нами в другому розділі (пункт 2.3.), ми розробили та провели з учнями 7-8 класів такі форми роботи:

- *Бесіда* на тему: «Мої улюблені твори мистецтва» – для визначення інтересів та вподобань підлітків, визначення основних тем, закладених у конкретних творах. Яскравими прикладами таких творів стали: «Танок лицарів» з балету «Ромео і Джульєта» С. Прокоф'єва (фрагментарно

використаний, як виявилось, в молодіжному американському фільмі «Street Dance» («Вуличні танці»)), А. Вівальді «Пори року» («Літо» та «Весна») та інші. Серед улюблених композиторів були В. Моцарт, Л. Бетховен, П. Чайковський. На жаль, учнів, які справді слухають класику самотійно, досить мало (всього декілька учнів на клас).

- *Слухання «адаптованої» класики та класики в обробці (в різних стилях).* Повний список використаних творів ми навели у додатках (Додаток Е). Учні відзначили зразки музики, що найбільше їм сподобались (застосовано **метод суб'єктивної оцінки пред'явлених фрагментів музичних творів**), а деякі учні поцікавились, яку назву має оригінал, аби віднайти його в інтернеті. Через декілька днів після проведення першого такого завдання, учні активно стали розповідати, які ще зразки адаптованої класики вони знайшли у всесвітній мережі, що їм сподобалось.

- *Міні-дослідження.* На даному етапі експерименту ми разом з підлітками відібрали низку пісень різних напрямків – з актуальними текстами та музикою високої художньої якості. Учням було запропоновано самотійно дослідити історію створення музики і текстів, відібрати найцікавіші – для цього ми розбили клас на підгрупи за інтересами. Таким чином, ми відібрали низку пісень (Додаток К). На уроці ми визначили естетичні ідеали кожного композитора, який сподобався учням, а також – основні теми і мотиви їх творчості. Вдома учням було запропоновано віднайти зразки сучасної та близької їм музики, яка б виражала схожі ідеї, мотиви. Після прослуховування оригіналу учні мали змогу порівняти твори адаптованої класики, класичну музику в оригіналі та власні знахідки в галузі сучасної музики різних напрямків, а також визначити, наскільки кожен зразок їм близький, зрозумілий, прийнятний (*за методом порівняльного аналізу*). Під час роботи учні відмітили, наскільки захоплюючим може бути таке дослідження, вони відчували себе критиками, знавцями, – це, в свою чергу підвищило їх мотивацію до подальшого навчання (*реалізація потребово-*

мотиваційного компоненту). Під час цієї форми роботи учні активно розповідали, які ідеали сповідують різні субкультурні об'єднання, яке емоційне навантаження несе їхня улюблена музика. Разом з учнями ми звертались до історії походження різних субкультур. Шукали спільні ідеї і теми з академічним мистецтвом, народною творчістю різних країн. На основі цих досліджень ми створили серію таблиць про найвідоміші музичні субкультури, якими сьогодні захоплюється молодь, в яких підібрано схожі за тематикою та емоційним спрямуванням твори з класичного та народного мистецтва (Додаток Л).

Для фінальної частини першого етапу нашого формувального експерименту ми обрали *memod story-talling* (Д. Армстронг) – ми зупинились на біографії відомого репера Т. Шакура та двох композиторів – Л. Бетховена та П. Чайковського. Фрагменти «історій» (Додаток М) легко сприймаються підлітками, яких простіше стало переконати в чомусь, мотивувати на певні дії, особливо найбільш «проблемних» дітей.

Таким чином, була реалізована друга педагогічна умова – **активація емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви та четверта – розвиток індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва.**

Застосовуючи під час експерименту *інтермодальний підхід*, ми пропонували учням для прослуховування ряд творів з адаптованої класики, тематика та настрої яких відповідає головним темам, якими цікавляться підлітки: це теми боротьби добра і зла, визначення власного місця в житті, кохання, стосунки з іншими людьми (вороги та друзі), вибір життєвого шляху, патріотизм тощо. Низка творів є не програмними, але вони яскраво відображають настрої та емоційну спрямованість – в такому випадку учні самі визначали, які емоції міг вкладати композитор в музичний твір (на

основі власних відчуттів). Так з'явився конфлікт нового та старого для підлітка (перший етап в інтермодальному підході).

Зі свого боку, вчитель відбирає разом з учнями ті твори сучасної музики, які є близькими та зрозумілими підліткам та мають естетичну цінність (на основі спільних тем). Під час порівняння музики класичної та сучасної відбувається децентрація (взаємодія маси на спільній основі). Це другий етап даного методу (за В. Сидоровою). Ми проводили такий відбір у формі опитування. Учні написали список своїх улюблених композицій та визначили напрям, до якого вони їх відносять. Таким чином, сформувалась вибірка творів сучасного мистецтва, близьких та зрозумілих підліткам. Вчитель та учні мали змогу обмінятися слуховим досвідом, – так на даному етапі реалізувалась *зворотно-оцінна функція*. Визначившись з темами та емоційним спрямуванням класичної музики, учні провели паралелі та знайшли їм відповідники у сучасній музиці.

Після прослуховування і порівняння учні мали змогу створити власний творчий продукт – твір-відгук на музичний зразок, малюнок, вірш, скульптуру або інше (третій етап – створення творчого продукту). На цьому етапі ми використали арт-терапевтичні методи (за методиками У. Баєра та О. Тараріної) – елементи бібліотерапії, ландшафтної терапії, ізо-терапії. Кожен учень міг обрати для вираження власного емоційного стану той матеріал, який вважав найбільш відповідним. Таким чином, роботи учнів підказували широкий спектр арт-терапевтичних засобів для розкриття їх емоційної сфери. Для зворотного зв'язку з учнями була також проведена бесіда («який досвід ви отримали?» «що найбільше вразило? сподобалось?»).

Отже, застосування *інтермодального підходу* на цьому етапі експерименту дало змогу: через протиставлення відомої та нової інформації спонукати учнів до мислення, відтворення зрозумілого, спираючись на власний досвід та власні ресурси; поєднати різні види мистецтв в одному терапевтичному просторі; спонукати підлітків до творчого самовираження.

На першому етапі нашого експерименту найбільше зріс потребово-мотиваційний та когнітивний компоненти.

Другий етап нашого експерименту згідно розроблених методичних засад – **рефлексивний** (*переживання власного емоційного стану*). Для цього етапу експерименту особливо значущою була *третьа педагогічна умова: забезпечення емоційної насиченості процесу навчання*.

Для забезпечення реалізації **третьої педагогічної умови** ми використали декілька методів: *миттєвого враження, порівняння та метод вільних асоціацій*. Використовуючи *метод миттєвого враження* ми відібрали декілька творів «адаптованої» класики, схожих між собою за класифікацією В. Петрушина. Як зазначає Л. Штефан, «використовуючи матрицю кодування стану через музику В. Петрушина, ми отримуємо такий настрій, який передається різноманітною за характером музикою [24]:

повільний темп + мінорне забарвлення = настрій задумливий, сумний, скорботний, трагічний; надають перевагу люди меланхолічного складу темпераменту;

повільний темп + мажорне забарвлення = характер творів спокійний, урівноважений; за типом темпераменту – флегматики;

швидкий темп + мінорне забарвлення = характер напружено-драматичний, схвильований, пристрасний, протестуючий, неспокійний, наступально-вольовий; холеричний тип темпераменту.

швидкий темп + мажорне забарвлення = музика радісна, життєстверджувальна, весела – за типом темпераменту – сангвініки.

В. Петрушин відібрав ряд творів академічної класики за принципом емоційного змісту [12], проте ми додали в цей список і твори сучасної музики різних субкультурних напрямків (Додаток Н).

Після прослуховування зразків музики ми використовували методику У. Баера «Колесо емоцій» [1]. Дану методику ми проводили двічі. Учні 7-х та 8-х класів малювали і визначали, якого кольору їхні емоції (якщо виникали

труднощі – назви пропонував учитель, учні лише обирали кольори). Друге «колесо емоцій» заповнювали поступово, прослуховуючи один із зразків музики різних субкультур (індивідуально учні визначали, яку емоцію викликає кожна пісня, з яким кольором асоціюється). Після прослуховування всіх музичних зразків учні порівнювали кольорову гаму першого та другого «колеса» – проводили бесіду, визначаючи, чи відповідають власні емоції (з першого «колеса») емоціям, які виникли під час прослуховування творів різних напрямків.

Разом з учителем ми підбирали епітети (за словником В. Ражнікова) та визначили, які саме естетичні почуття усвідомлюють та переживають підлітки під час слухання музики. Таким чином, ми реалізували і *метод порівняння музичних творів*.

Наявність естетичних переживань та почуттів у підлітків (навіть мінімальна) дала змогу працювати над їх поглибленням, що в процесі роботи призвело до значного підвищення **рівня естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва**.

Поєднання в методиці елементів ізотерапії та музичної терапії (назвемо їх узагальнено *арт-терапевтичні методи*) дало змогу підліткам прожити новий досвід в безпечному просторі, яким стало для учнів проведення даного виду роботи. Переживанню власного емоційного стану була присвячена і наступна методика – «Серія картин» (У. Баера) [1].

Учням було запропоновано по два твори на різних уроках: для 7-го класу: «Мантра» гурту Чумацький шлях (стиль – рок), «Мантра Ом», яку зазвичай слухають кришнаїти, та два твори для 8-го класу: «Чорноморець» гурту Тартак & Гуляйгород (поєднання фольклору, електронної музики та репанку) та «Чорноморець» у виконанні Ніни Матвієнко (український фольклор). Ми не випадково обрали твори українських авторів, адже, як відомо, «своя музика» має значний терапевтичний ефект. Ми знайшли підтвердження цієї думки у А. Юсфіна: «особливо дієвим є ефект плацебо

при зверненні до національної музики у відповідному національному середовищі. А також в ситуації тотожної вікової та стилістичної орієнтації (наприклад, використання попси, року або джазу)» [26, с. 17]. Під час прослуховування музики учні робили замальовки олівцем, кульковою ручкою або іншими засобами для малювання (на власний вибір). Потрібно було за час звучання музичної композиції намалювати схематично якомога більше малюнків. Ця методика вивільняє приховані та затиснуті переживання, дає змогу налаштувати прямий діалог з підсвідомістю, розвиває креативне мислення, – допомагає зрозуміти та повніше розкрити власні переживання, викликані певним музичним зразком, розширює досвід спілкування з творами мистецтва, допомагає відкрити творчі канали сприйняття нової інформації.

Під час малювання образів, навіяних музикою, вони перетворюються в чуттєвий досвід. Як зазначає У. Баер, «досвід групової роботи сприяє росту уваги та поваги до інобуття інших, а також до усвідомлення власної неповторності» [1, с. 290]. Таким чином, підлітки, що належать до різних субкультурних об'єднань, або ж просто слухають різну за стилями музику, змогли в рамках цієї методики знайти спільну мову, попрацювати разом і навіть створити серію творчих неповторних малюнків. Розглядаючи творчі роботи, ми разом з учнями записували асоціації, які виникали у них під час роботи та аналізу власних робіт. Розширюючи власний словниковий запас, відверто оцінюючи власні роботи та приховані в них почуття, учні проживали кожний музичний твір по-новому, більш глибоко та вдумливо. Застосовуючи метод вільних асоціацій, ми намагались поглибити емоційну складову ЕЕД, підвести учнів до розуміння суті естетичних емоцій. У. Баер зазначає: «Під час малювання, ліпки, танцю ми можемо іноді зважитись здійснити те, на що в інших обставинах ніколи б не пішли» [1, с. 172-173].

Для того, аби підсилити емоційну реакцію, ми припустили, що контрастне співставлення музичних творів зацікавить учнів, загострить їх

слухову увагу, – а тому і твори підбирали за принципом контрасту (стильового). Таким чином, підбираючи твори різних стилів ми змогли реалізувати і *метод миттєвого враження*, а результати роботи побачили у творчих замальовках учнів. За допомогою мистецтва глибинні переживання виражаються вільніше та легше, вони не витісняються, а сублімуються в творчість. Саме тому нерідко мистецтво – єдиний інструмент, що проясняє неусвідомлені почуття та переживання.

На урок музичного мистецтва учні різних класів приходили з різним настроєм: після точних дисциплін вони були втомлені, а після фізкультури та гуманітарних предметів – інколи занадто збуджені. Тому на уроці музичного мистецтва часто виникала потреба в активізації або ж релаксації як окремих учнів, так і класу в цілому. Для того, аби підвищити енергетичний потенціал та активізувати організм, застосована гармонічно нестійка музика з пришвидшенням метричних характеристик та динамічним зростанням (реалізація *потребово-мотиваційного компоненту – активізація*). Для того, аби зняти напруження та розслабитись, використовувалася спокійна, розслаблююча музика (*релаксація*).

Для вивільнення негативних переживань соціально прийнятним шляхом, запропоновано слухати з підлітками музику їхніх улюблених напрямків: послухали – пережили – послухали альтернативу (класику) – порівняли – замінили (або додали до першої пісні) – розширили емоційно-естетичний досвід. Слухання музики можна проводити за принципом співставлення творів на основі зміни темпоритму. Наприклад: слухаємо класику (спокійна) – реп (ритмічний) – класику (спокійна). Під час слухання ми дозволяли учням рухатись під музику, якщо вони відчували у цьому потребу. Як зазначає Д. Кемпбел, використання плескання в долоні та різних рухів під ритмічну музику може синхронізувати роботу обох півкуль головного мозку, оскільки музика активізує творчу роботу в правій півкулі та

робить більш логічною роботу лівої півкулі, що дозволяє знаходити творчі вирішення проблем [6, с. 226].

Слухаючи низку творів адаптованої класики, підлітки виявились здатними на цікаві емоційні реакції. Так, частина учнів вдумливо слухала фрагменти, частина класу – посміювалась над деякими музичними зразками, ще декілька учнів робили замальовки, а дехто байдуже дивився у вікно. Тоді ми вирішили застосувати *метод вільних асоціацій* – і запропонували учням написати по 10 асоціацій, які першими виникають у них під час слухання твору (5-15 хв., залежно від тривалості твору). Для слухання ми обирали як зразки адаптованої класики, так і вже відзначені нами твори з різних сучасних субкультурних напрямків. Учні із захопленням сприйняли таку форму роботи і старанно записували свої асоціації. Аналіз робіт показав, що частина учнів записувала власні емоції, а частина – образи, які у них виникали. Серед асоціацій були як емоційні характеристики («весело», «страшно», «неприємно» і та ін.), так і низка образів («темне море», «нічна прогулянка», «романтична зустріч» і т.ін). Частина використаних пісень була українською мовою, а частина – іноземною (англійська, німецька та ін), тому учні не завжди мали змогу опиратись на текст пісні. Під час бесіди з'ясувалось, що більшість учнів не завжди можуть в повній мірі висловити власні емоції, їм простіше «говорити образами». Їх емоційна сфера, звісно, потребує подальшої роботи з психологом та іншими вчителями.

Другий етап експериментальної роботи показав, наскільки важливо підлітку розібратись у власних переживаннях, емоціях, станах. Розуміння власного емоційного стану в подальшому дасть змогу розширити емоційну складову ЕЕД, що створить сприятливі умови для його повноцінного формування. Арт-терапевтичні техніки, спрямовані на досягнення бажаних змін в психологічному самовідчутті, емоційну підтримку, сприяють виробленню гуманно орієнтованих моделей поведінки. Це, в свою чергу, впливає і на якість освіти учнів.

На другому етапі формувального експерименту суттєво зросли показники гедоністично-чуттєвого та емоційного компоненту ЕЕД.

Третій етап формувального експерименту – трансформаційний (*вираження власних естетичних емоцій від прослуханого (вивченого) твору*). Тут особливо актуальною стала п'ята педагогічна умова – **забезпечення особистісного відношення до мистецтва на основі власного досвіду**.

Оскільки останній етап нашого експерименту є творчим (спонтанним), націленим на пошук нестандартних рішень, ми звернулись саме до арт-терапії. Вибір музичного матеріалу часто слугує своєрідною розрядкою. Для того, аби допомогти підліткам «зняти» тягар невисловлених почуттів, ми пропонуємо спонтанне малювання під музику. Це завдання ґрунтується на Iso-принципі. Спонтанне малювання під улюблену музику вчитель починає супроводжувати музикою, не відомою учням, проте емоційно спорідненою, поступово включаючи в роботу «адаптовану» класику (в сучасній обробці), що оцінено за **першим критерієм** третього етапу, а саме – *міра вираженості емоційної реакції*.

Справжнім відкриттям для учнів під час роботи над розширенням власного ЕЕД було створення творчих продуктів як особистісний відгук на твір мистецтва – фото, відео, малюнки, вірші, тексти, написання нових текстів та ін., що оцінювалось за шостим критерієм – *сублімація емоцій через інші види мистецтва* (а саме «синестезійна інтерпретація»). Учні активно включались в процес створення таких творчих продуктів і отримували величезне задоволення від творчого процесу. Це допомогло підліткам краще розкритись в нашому завданні, зосередитись на власних почуттях та переживаннях. Творча активність та багатство ідей підлітків з кожним наступним уроком збільшувались, учні відчували свободу у вираженні власних переживань, що і підтвердили у заключній бесіді.

Методи арт-терапії дозволяють учням вивільняти власні позитивні та негативні емоції через мистецтво. Підлітки створювали картини-враження

«Екстаз», «Страх», «Біль», «Катарсис». Загалом, учням підліткового віку вже добре відомі ці емоції, проте ми вважали за доцільне проводити невеличку бесіду перед початком роботи. Результатом проведеної експериментальної роботи було зафіксовано переживання підлітками всієї гами почуттів, вміння виражати їх через творчість – це прямий шлях до катарсису, духовного очищення та гармонії з собою.

На третьому етапі суттєво зросли гедоністично-чуттєвий+емоційний та діяльнісно-творчий компоненти.

Враховуючи результати формувального етапу дослідження, ми створили другу таблицю для систематизації музичних творів, рекомендованих для прослуховування представникам різних субкультур. У ній ми врахували дослідження Л. Юнак, яка у своїй дисертації описала деякі психологічні особливості кількох субкультур (готи, репери, емо, хіпі, хіпстери). Беручи до уваги принципи аналізу музики В. Петрушина, Г. Побережної та В. Ражнікова, ми дослідили психологічні особливості представників різних субкультур та розробили рекомендації щодо переліку музичних творів для розширення їх ЕЕД (Додаток П). Відбір кращих зразків альтернативних форм культури допоміг не лише суттєво збагатити ЕЕД підлітків, а й сприяв збагаченню вже відомих культур (у тому числі й української). Об'єднання соціально активної молоді, залучення її до музично-виконавської діяльності здатне підвищити самооцінку підлітків і сприяти порозумінню між поколіннями. В кінці формувального експерименту ми розробили тренінгову програму, яка складається з 4-х тренінгів тривалістю 1,5 год (два академічні уроки) кожен. Кожний тренінг проводився в кінці півріччя з учнями 7-8 класів, а вся робота з учнями тривала 2 роки. Така форма роботи дала змогу підсумувати здобутки підлітків за цей період, а також фіксувати розвиток їх ЕЕД (Додаток Р.).

Таблиця 3.12

Порівняння результатів діагностичного та формувального етапів:

Компонет	Рівні									
	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	Діаг. етап	Форм. етап	Діаг. етап	Форм. етап	Діаг. етап	Форм. етап	Діаг. етап	Форм. етап	Діаг. етап	Форм. етап
Гедоністично-чуттєвий	8,9	17,6	7,8	19,8	44,7	49,5	23,4	8,8	15,2	4,3
Емоційний	6,2	15,4	5,8	17,6	34,2	40,7	35,1	22	18,8	4,3
Потребово-мотиваційний	2,7	13,2	3,1	15,4	43,2	40,7	30,4	22	20,7	8,7
Когнітивний	2,3	13,2	3,3	17,6	48,8	46,2	30,8	17,6	14,8	5,4
Гедоністично-чуттєвий + емоційний	2,9	15,4	3,7	17,6	37,6	35,2	44,3	29,7	11,5	2,1
Діяльнісно-творчий	0,8	12,1	1,4	14,3	28,0	26,4	52,5	40,7	17,4	6,5
Середнє значення	3,9	14,5	4,2	17,1	39,4	39,8	36,1	23,5	16,4	5,2

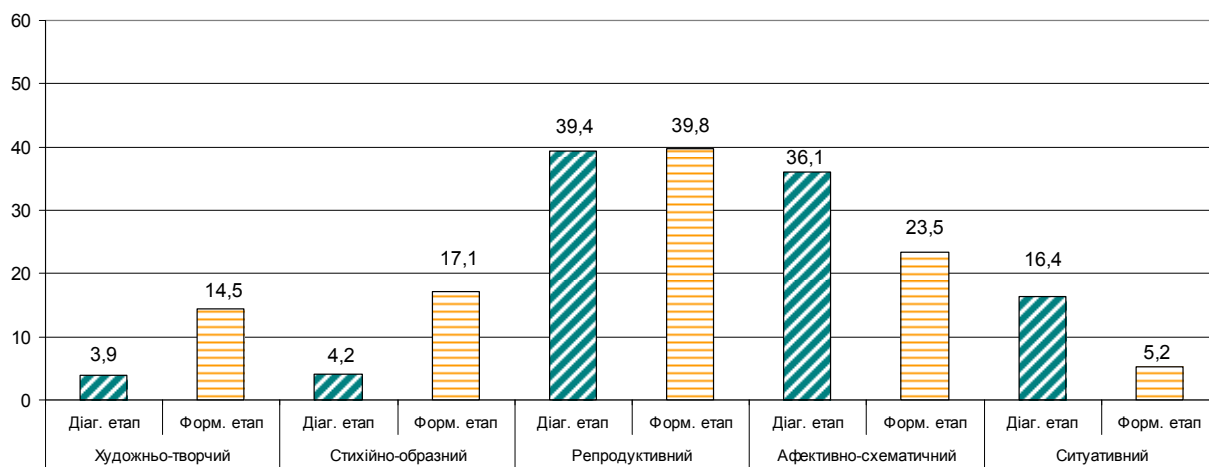


Рис. 3.8. Результати діагностичного та формувального етапів.

Отже, позитивна динаміка (за результатами проведених досліджень) підтверджують ефективність запропонованої методики формування ЕЕД підлітків.

3.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

Проведення повторного тесту М. Люшера не показало суттєвої різниці порівняно з результатами констатувального експерименту. Це свідчить про те, що такі особистісні характеристики учнів, як інтровертованість-екстравертованість, тип темпераменту тощо є досить стійкими, і практично не піддаються змінам. Проте цікавим було те, що учні змогли краще підібрати назви власним естетичним емоціям, які виникали на прослуханий твір. Так, якщо на початку нашого експерименту учні змогли назвати лише 3-4 естетичні емоції, то під час контрольного експерименту ланцюжок складався з 6-7 слів. Учні рідше використовували загальноприйняті епітети щодо прослуханої музики: «весела», «сумна» та ін., віддаючи перевагу таким характеристикам, як «грайлива», «драйвова», «енергійна», «бентежна», «зухвала», «піднесена», «зворушлива» тощо (Додаток У).

Очевидно, що надання переваги музичним творам, які відповідають особливостям темпераменту учня, відмічається головним чином у тих з них, хто має невеликий музичний досвід. Музично розвинені учні, які жваво реагують на музику, високо оцінювали майже всі представлені твори, часто не могли обрати лише один твір, який їм найбільше сподобався. Такі учні відходили від власних вподобань за типом темпераменту, – вони могли оцінити твір, відчуваючи темперамент автора. Це говорить про розвиненість емоційної сфери учнів. З нами погоджується і психолог В. Петрушин, який зазначає, що знаходження більш тонких кореляцій між рівнем розвитку емоційної сфери учня, рівнем його музичної чуйності та особливостями його природного темпераменту потребує подальших ґрунтовних досліджень [12].

Музичне виховання, яке пропонує учням в змісті музичних творів емоції різної модальності, робить їх одночасно і більш здатними до переживання тих емоційних станів, які не входять в структуру емоцій їх

природного темпераменту, тим самим розширюючи та поглиблюючи контакти з навколишніми людьми та дійсністю [12]. Навчивши учня краще розбиратись в емоційному змісті музичного твору, вчитель музики отримує можливість навчити його розуміти себе, свої переживання та думки.

Для перевірки ефективності нашого дослідження ми провели контрольні зрізи методик, використаних під час діагностики. Так, досліджуючи рівень емпатичних здібностей (за методикою В. Бойка), ми побачили, що рівень співчуття та співпереживання підлітків експериментальної групи суттєво зріс, що підтверджують результати тестування.

Таблиця 3.13

Діагностика рівня емпатії (В. Бойко)

№ з/п	Рівні	Показники (діагностичний етап)		Показники (контрольний експеримент)	
		К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
1.	Низький	13	4	7	2,1
2.	Нижчий від середнього	91	28	85	26,1
3.	Середній	143	44	149	45,8
4.	Дуже високий	78	24	84	25,8

Зауважимо, що тип темпераменту учнів, психологічний тип особистості та домінуючий тип репрезентативної системи підлітка не змінились, адже ці характеристики є досить стійкими.

Суттєво розширивши власні уявлення про напрями сучасної музики, підлітки відрізняли не відомі їм раніше музичні твори за стилями (безпомилково впізнавали музику кришнаїтів, реггі, ої!), складніше було вирізнити різні напрями рок-музики (важко давався стиль емо-рок для тих, хто раніше з ним не був знайомий), – опитування проводилось у вигляді вікторини. Таким чином, реалізуючи другу педагогічну умову – *активізація емоційної спостережливості через розвиток образної уяви*, можемо стверджувати, що вона виявилась ефективною на шляху формування ЕЕД підлітків.

Використовуючи дослідження репрезентативної системи підлітка, ми використовували подачу інформації одразу на декілька каналів: під час вивчення пісні писали слова на дошці, використовували кліпи та картини (для візуалів), пропонували слухати музику в різних обробках та стилях (для аудіалів), дозволяли рухатись на уроках тим, кому це необхідно, та створювати пластичні етюди на пісні різних напрямків (для кінестетів). В результаті учні отримали змогу по-новому розкрити себе, застосувати незадіяні раніше ресурси, повніше зануритись в емоційний світ пісні, зрозуміти глибше її естетику. Тепер музику підлітки стали сприймати з позиції емоцій та почуттів, які вона в них викликає, які намагався втілити композитор та автор текстів. Музика перестала бути для них лише фоном, а для декого можливо, вперше зазвучав тріалог композитор-музика-Я.

Наведемо декілька прикладів творчих робіт, виконаних учнями під час експерименту.

Учень Б. створив малюнок на прослухану мелодію а потім порвав його, нервово сміючись, оскільки він йому не сподобався. Через декілька хвилин він пошкодував про це, та було вже запізно. В арт-терапії існує техніка роботи з фракталами – частинками попередньої роботи. Так, вибравши один із клаптиків порваного «шедевру» (той, який подобався), учень наклеїв його на новий аркуш і створив нову роботу. Ця техніка сподобалась й іншим учням. **Учениця М.,** створила невеличке есе, використовуючи підкреслені нею ресурсні слова в пісні «Україно» Т.Петриненка. Робота настільки захопила її, що вона в подальшому ще не раз зверталась до такої форми роботи (Додаток С).

Використовуючи результати методики В. Бойко, а також І. Юсупова, ми дійшли висновку, що рівень сформованості першого критерію – міра вираженості емоційної реакції – суттєво зріс. Учні стали активніше виражати власні емоції саме через мистецтво, що в свою чергу, вплинуло і на якість спілкування між однолітками.

Таблиця 3.14

«Дослідження рівня емпатійних тенденцій» І. М. Юсупова

№	Рівень емпатійності	Показники (діагностичний етап)		Показники (контрольний експеримент)	
		К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
1.	Дуже низький	91	28	74	22,8
2.	Низький	78	24	61	18,8
3.	Достатній	117	36	132	40,6
4.	Високий	26	8	37	11,4
5.	Дуже високий	13	4	21	6,4

Емоції підлітків вражають своєю силою, проте часто вони сумбурні, а самі респонденти перебувають в амбівалентному стані.

Контрольний зріз за методикою «Семантичний диференціал» (за Р. Немовим) показав, що після проведення експерименту учні середньої школи змінили своє ставлення до учнів, які належать до протилежних субкультурних напрямів, на більш позитивне, що проявлялось у підвищенні інтересу до музики різних напрямів, активної участі майже всього класу в творчих завданнях, які проводились нами та вчителем музичного мистецтва. Так, зокрема, учні дізнались, що можна поєднувати музику різних стилів в межах одного концерту, однієї музичної композиції, створюючи цікаві «міксти».

Цікавими виявились і результати проведеної методики Л. Дорфмана «Емоційне полотно». На нашу думку, на результати цієї методики вплинув і задіяний нами на попередньому етапі експерименту словник естетичних емоцій В. Ражнікова, а тому емоційні переживання, описані підлітками, стали виглядати більш різноманітними, яскравішими – *потреба в активізації та релаксації* (за методикою це шкала напруга-розслаблення), а також підтвердилось припущення про залежність обраного стилю та напрямку музики від психологічного типу особистості (інтровертованість-екстравертованість). Відмічена нами позитивна динаміка сприяла не лише

художньому, музичному та емоційному розвитку учнів, а й суттєво збагатила їх духовний світ. Отже, те, яким чином учень отримує та переробляє інформацію, як має змогу донести те, що засвоїв, суттєво впливає на формування та розвиток ЕЕД.

Оскільки чуттєва та емоційна сфера остаточно проходять етап свого становлення саме в підлітковому віці, вони суттєво впливають на ціннісні орієнтації учня, формуючи та окреслюючи шляхи його подальшого зростання. Таким чином, наступний критерій – **ступінь адекватності сприймання** – має причинно-наслідковий зв'язок з попереднім критерієм.

Проводячи контрольний зріз за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації», ми констатували, що учні виявили розуміння та інтерес до життєвих цінностей, які у них раніше чітко не проявлялись. Розуміння та прийняття позиції іншого, на нашу думку, також позитивно вплинуло на ступінь адекватності сприймання музичного твору.

Сформованість наступного критерію – **широта диференціювання елементів мистецького твору** – перевірялась нами в ході *бесіди* та методом *вільних асоціацій*. Аналіз результатів показав, що більшість підлітків навчилися вирізняти мелодію не лише у вокальній, а й в інструментальній музиці (наспівувати її, відстукувати ритм), можуть назвати основні засоби музичної виразності, розуміють поняття «творчий задум композитора», розрізняють основні види та жанри музики. Отже, вирізняють *багатство відтінків змісту художнього твору та характерних ознак його формотворення*, що є показником вищезазначеного критерію. Застосовуючи регулярно на уроках метод вільних асоціацій, ми збільшили кількість епітетів на прослуханий твір з 3-4 до 6-7. Отже, емоційний відгук на прослуханий твір мистецтва підлітки змогли описати за допомогою більшої кількості епітетів, що також свідчить про розвиток їх ЕЕД.

Варто зауважити, що після проведеної роботи учні набагато вільніше та активніше приймали участь у наступних вправах («Пластичне

модельовання емоційного змісту музичного тексту»). Разом з учнями ми створювали пластичні етюди, які часто використовують в плейбек-театрі (елементи пластичної імпровізації) – «Спрага», «Відчай», «Захоплення», «Драйв» та ін. Вправи дали змогу учням вивільнити власні емоції через рух під зразки класичної музики в сучасній обробці (Додаток Е) – так підлітки отримали можливість використовувати ці техніки в ситуаціях, коли емоції переповнюють, але виражати їх нема можливості. Таким чином, учні не лише збільшили власну стресостійкість, а й навчились виражати власні емоції через мистецтво, в екологічній формі.

Беручи до уваги всі вищезазначені критерії, наступний – **якість сформованого образу** – знаходиться з ними в прямій кореляції, доповнює їх. Для перевірки сформованості даного критерію нами було обрано два твори, рекомендовані для виконання та два твори, які ми запропонували для слухання. У 7-х класах це були такі твори: для виконання – «Чом ти не прийшов» та «Я тебе ніколи не забуду» з рок-опери «Юнона і Авось» (музика О. Рибнікова, сл.А. Вознесенського). У 8-му класі ми обрали для виконання «Yesterday» Beatles, «Вставай» гурту «Океан Ельзи» для слухання – Н. Паганіні Каприс №24 (в оригіналі та сучасній обробці в стилі техно), гурт Кому Вниз пісня «Суботів».

Проведене опитування показало, що учні з більшою увагою та цікавістю виконують та слухають запропоновані твори, цікавляться самотійно передумовами їх створення, знають, в який історичний період вони були написані. Учні використовують у бесіді такі терміни, як «композитор-пісенник», «симфоніст», «симфонічне мислення», «стильове аранжування». Цікавим виявилось те, що слухаючи Каприс №24 Н. Паганіні, учні одразу зрозуміли стильовий напрямок (це яскраво простежувалось і в інших випадках). Спираючись на визначені нами рівні якості сформованого образу, висвітлені у пункті 3.1., можемо підтвердити, що показники за деякими з них суттєво зросли, а саме: розуміння залежності художнього

образу від особливостей творчого обдарування, індивідуальних рис творця; вміння знаходити подібне у власному досвіді, проводити паралелі, робити відповідні висновки.

Порівняння за наступним критерієм – **рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва** (гедоністично-чуттєвий+емоційний компоненти) показав наступні результати:

Повторне анкетування за методикою **вивчення самооцінки й рівня домагань Дембо-Рубінштейна** (Додаток Ж) показало, що реалістичний рівень домагань в учнів зріс з 64% до 72%, низький рівень зменшився з 8% до 4%, порівняно високий рівень практично не зріс (з 12% до 16%), а кількість учнів, що мають завищений рівень домагань знизилась (з 16% до 8%). Зазнали змін також результати визначення підлітками самооцінки: реалістична самооцінка – 48% (замість 28%), завищена – 8% (замість 12%), а низький рівень самооцінки виявили лише 44% підлітків (замість 60%).

Таблиця 3.15

Вивчення самооцінки й рівня домагань Дембо-Рубінштейна

№	Рівень домагань	Показники (діагностичний етап)		Показники (контрольний експеримент)	
		К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
1.	Низький	26	8	13	4
2.	Реалістичний	208	64	234	72
3.	Порівняно високий	39	12	52	16
4.	Завищений	52	16	26	8
	Самооцінка				
1.	Низька	195	60	143	44
2.	Реалістична	91	28	156	48
3.	Завищена	39	12	26	8

Показники за вищезазначеним критерієм показали, що в підлітків значно підвищився рівень домагань, а самооцінка стала більш реалістичною, що, в свою чергу, позитивно вплинуло на рівень їх музичних вподобань – учні стали більше звертати увагу на власні музичні смаки, відбір матеріалу для слухання та виконання.

Заключним критерієм оцінки рівня сформованості ЕЕД підлітків ми визначили **сублімацію емоцій через інші види мистецтва**. Як було зазначено в пункті 3.1., показниками даного критерію є рефлексивне осмислення виконавської та синестезійної інтерпретації творів музичного мистецтва в процесі вивчення на уроках музики, а також сформованість естетичних смаків та ідеалів. Варто зауважити, що під час виконання пісень, рекомендованих програмою, а також вибраних для виконання в рамках нашого дослідження, ми дозволили учням вільно рухатись та самостійно обирати положення тіла в просторі під час співу. Більшість учнів надали перевагу співу стоячи, деякі – активно жестикулювали під час виконання, виконували прості танцювальні рухи. Учні намагались показати у пісні широку палітру емоцій, часто ініціювали виконання пісень в різних стилях. Підлітки активно виконували пісні в ансамблях та хором, деякі учні отримували можливість співати соло. В процесі виконання учні дослухались одне до одного, отримуючи задоволення від самого процесу. Саме емоційний настрій і слугував тим фактором, який дав поштовх для подальшої творчої роботи.

Виконання та слухання пісень (вже і без нагадувань учителя) трансформувалось у безліч творчих робіт – учні малювали власні відгуки, емоції, почуття, викликані музикою, складали ребуси, перефразовували, придумували власні тексти, хореографічний супровід до пісні, етюди почуттів (на прослуханий твір) тощо. Разом з учнями ми підібрали декілька фрагментів фільмів, схожих за емоційним настроєм з вивченими творами (Додаток Т).

Таким чином, на формувальному етапі експерименту задіяні усі структурні компоненти ЕЕД.

За результатами контрольного етапу педагогічного експерименту встановлено, що зменшилася частка підлітків із ситуативним рівнем сформованості ЕЕД – з 16,4 % до 5,2 % та афективно-схематичним – з 36,1%

до 23,5%. В той же час збільшилася стихійно-образним (з 4,2% до 17,1%) та художньо-творчим (з 3,9% до 14,5% відповідно). Кількість учнів з репродуктивним рівнем практично не змінилась (з 39,4% до 39,8%). Контрольна група, що працювала за традиційною методикою, продемонструвала нижчі досягнення.

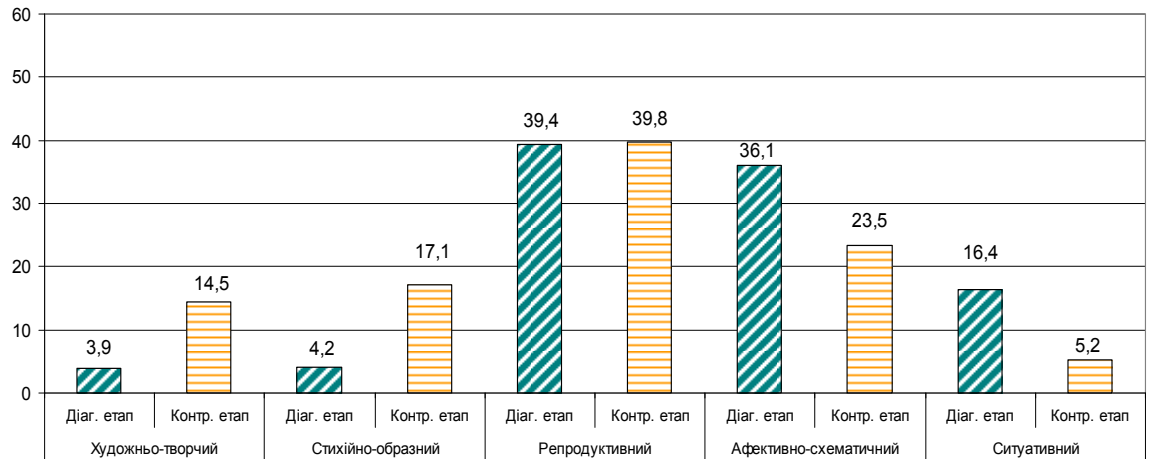


Рис.3.9. Результати контрольного експерименту

Для порівняння емпіричних розподілів рівня знань в контрольних та експериментальних групах Використаємо критерій Пірсона χ^2 . Чим помітніші відмінності між розподілами, тим більшим буде емпіричне значення χ^2 . Обчислення показника критерію χ^2 відбувається за формулою

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{ej} - f_m)^2}{f_m}, \quad (3.1)$$

де f_{ej} – емпірична частота по j -тому розряду ознаки; f_m – теоретична частота; j – порядковий номер розряду; k – кількість розрядів ознаки. В нашому випадку $k = 5$. Кількість ступенів свободи для двох груп та п'яти ознак дорівнює 4. Зі статистичних таблиць для цієї кількості ступенів свободи критичне значення $\chi_{кр}^2 = 9,488$ (рівень статистичної значимості $\rho \leq 0,005$). Отже, якщо отримуємо емпіричний показник критерію Пірсона $\chi_{емп}^2$ більший за вказане критичне значення, то це означає, що між

результатами контрольної та експериментальної груп є статистично помітні відмінності.

Таблиця 3.16

**Результати контрольного етапу. Гедоністично-чуттєвий компонент
ЕЕД (критерій – «міра вираженості емоційної реакції»)**

Група	Рівні									
	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
Контрольна група	9	10,1	9	10,1	48	53,9	11	12,4	12	13,5
Експериментальна група	16	17,6	18	19,8	45	49,5	8	8,8	4	4,3

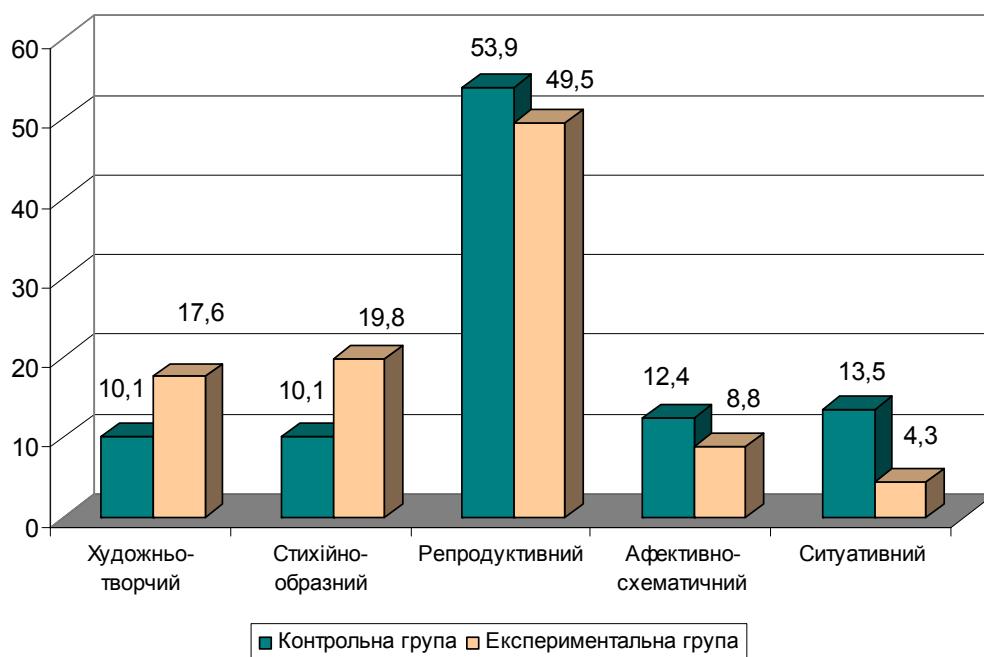


Рис. 3.10. Результати контрольного етапу за критерієм «міра вираженості емоційної реакції»

Порівняння розподілів результатів в контрольній та експериментальній групах за цим критерієм вказує на помітні відмінності між ними:

$\chi^2_{\text{емп}} = 9,50941$, що більше за критичне значення.

Таблиця 3.17

Результати контрольного етапу. Емоційний компонент ЕЕД (критерій – «ступінь адекватності сприймання»)

Група	Рівні									
	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
Контрольна група	8	9	9	10,1	32	36	27	30,3	13	14,6
Експериментальна група	14	15,4	16	17,6	37	40,7	20	22	4	4,3

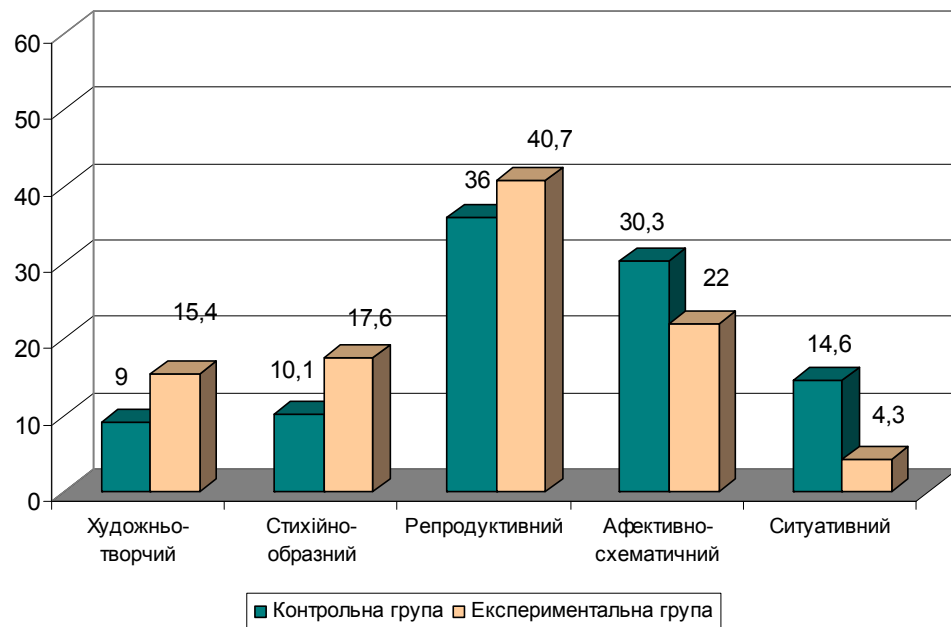


Рис. 3.11. Результати контрольного етапу за критерієм «ступінь адекватності сприймання»

Порівняння розподілів результатів в контрольній та експериментальній групах за цим критерієм вказує на наявність статистичних відмінностей між ними: $\chi^2_{емп} = 9,744922$, що більше за критичне значення.

Таблиця 3.18

**Результати контрольного етапу. Потребово-мотиваційний компонент
ЕЕД (критерій – «широта диференціювання елементів мистецького
твору»)**

Група	Рівні									
	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
Контрольна група	5	5,6	5	5,6	39	43,8	24	27	16	18
Експериментальна група	12	13,2	14	15,4	37	40,7	20	22	8	8,7

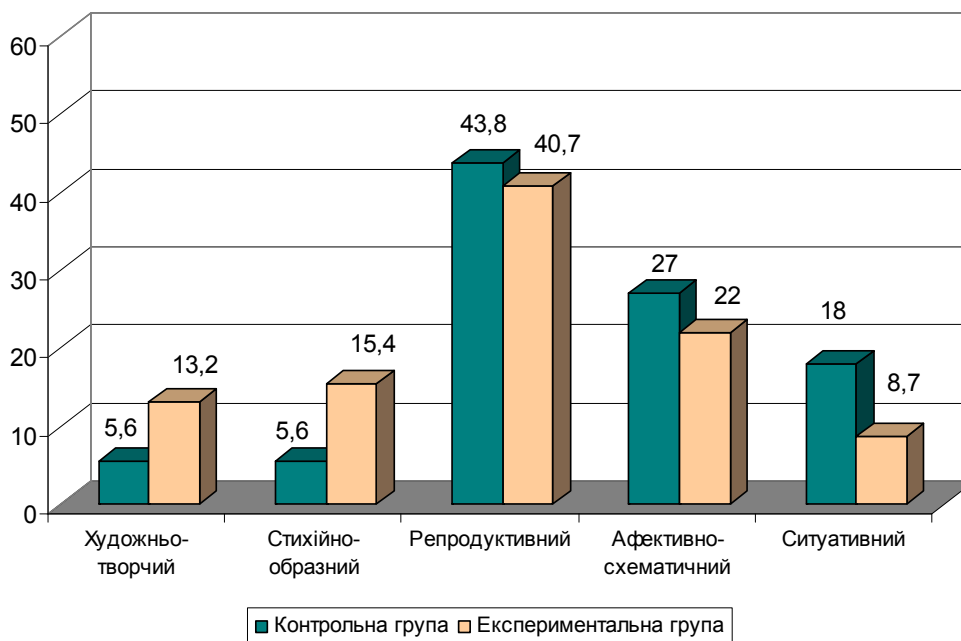


Рис. 3.12. Результати контрольного етапу за критерієм «широта диференціювання елементів мистецького твору»

Порівняння розподілів результатів в контрольній та експериментальній групах за цим критерієм вказує на наявність суттєвих відмінностей між ними: $\chi^2_{eml} = 10,20748$, що більше за критичне значення.

Таблиця 3.19

**Результати контрольного етапу. Когнітивний компонент ЕЕД (критерій
– «якість сформованого образу»)**

Група	Рівні									
	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
Контрольна група	5	5,6	5	5,6	39	43,8	24	27	16	18
Експериментальна група	12	13,2	14	15,4	37	40,7	20	22	8	8,7

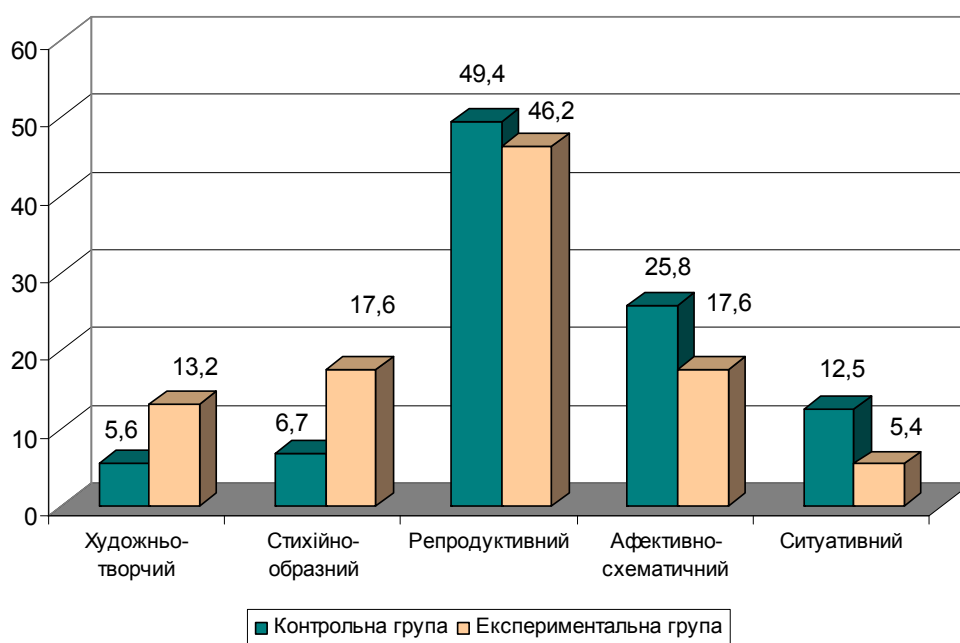


Рис. 3.13. Результати контрольного етапу за критерієм «якість сформованого образу»

Порівняння розподілів результатів в контрольній та експериментальній групах за цим критерієм вказує на помітні відмінності між ними:

$\chi^2_{\text{емп}} = 10,95986$, що більше за критичне значення.

Таблиця 3.20

Результати контрольного етапу. Гедоністично-чуттєвий+емоційний компонент ЕЕД (критерій – «рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва»)

Група	Рівні									
	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
Контрольна група	6	6,7	7	7,9	34	38,2	35	39,3	7	7,9
Експериментальна група	14	15,4	16	17,6	32	35,2	27	29,7	2	2,1

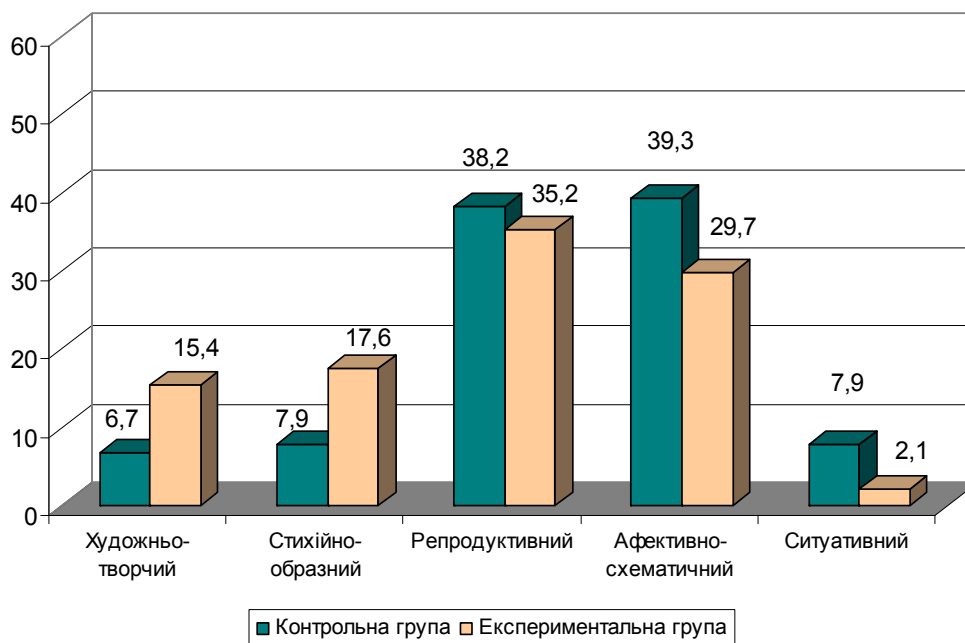


Рис. 3.14. Результати контрольного етапу за критерієм «рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва»

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах за цим критерієм вказує на наявність статистично помітних відмінностей між ними: $\chi^2_{емп} = 10,57146$, що більше за критичне значення.

Таблиця 3.21

**Результати контрольного етапу. Діяльнісно-творчий компонент ЕЕД
(критерій – «сублімація емоцій через інші види мистецтва»)**

Група	Рівні									
	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
Контрольна група	3	3,4	4	4,5	26	29,2	44	49,4	12	13,5
Експериментальна група	11	12,1	13	14,3	24	26,4	37	40,7	6	6,5

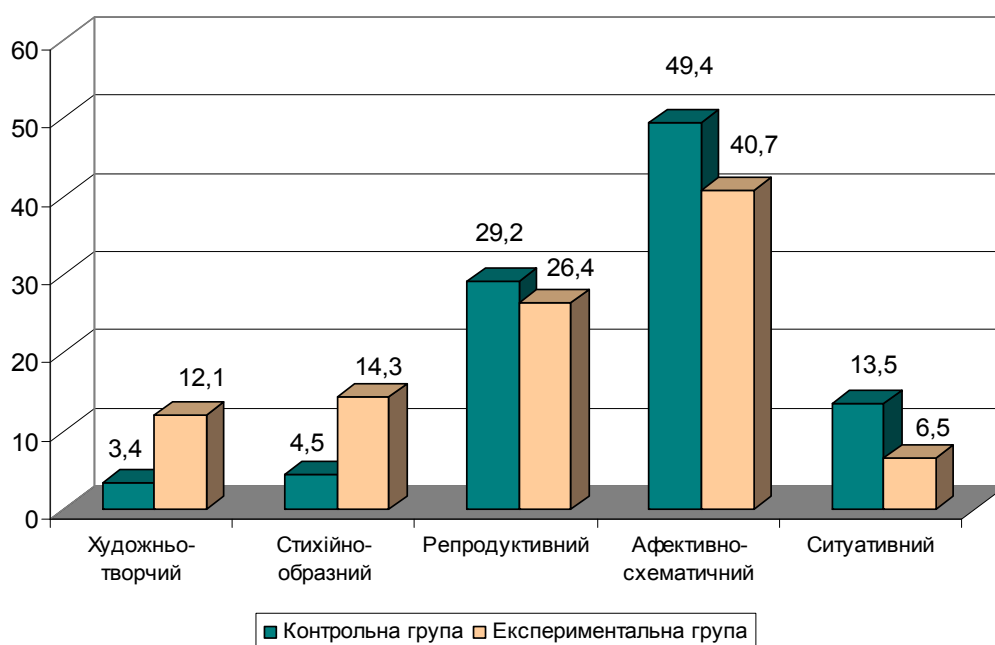


Рис. 3.15. Результати контрольного етапу за критерієм «сублімація емоцій через інші види мистецтва»

Порівняння розподілів результатів в контрольній та експериментальній групах за цим критерієм вказує на статистично значимі відмінності між ними: $\chi^2_{eml} = 12,00033$, що перевищує критичне значення.

Таблиця 3.22

**Значення емпіричного критерію Пірсона χ^2_{emp} за результатами
контрольного етапу**

Компонент	Критерій Пірсона χ^2	
	χ^2_{emp}	$\chi^2_{кр}$
Гедоністично-чуттєвий	9,50941	9,488
Емоційний	9,744922	9,488
Потребово-мотиваційний	10,20748	9,488
Когнітивний	10,95986	9,488
Гедоністично-чуттєвий+емоційний	10,57146	9,488
Діяльнісно-творчий	12,00033	9,488

Таблиця 3.23

**Порівняння результатів контрольних та експериментальних груп після
завершення експерименту**

Компонент	Рівні									
	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Гедоністично-чуттєвий	10,1	17,6	10,1	19,8	53,9	49,5	12,4	8,8	13,5	4,3
Емоційний	9	15,4	10,1	17,6	36	40,7	30,3	22	14,6	4,3
Потребово-мотиваційний	5,6	13,2	5,6	15,4	43,8	40,7	27	22	18	8,7
Когнітивний	5,6	13,2	6,7	17,6	49,4	46,2	25,8	17,6	12,5	5,4
Гедоністично-чуттєвий + емоційний	6,7	15,4	7,9	17,6	38,2	35,2	39,3	29,7	7,9	2,1
Діяльнісно-творчий	3,4	12,1	4,5	14,3	29,2	26,4	49,4	40,7	13,5	6,5
Середнє значення	6,7	14,5	7,5	17,1	41,8	39,8	30,7	23,5	13,3	5,2

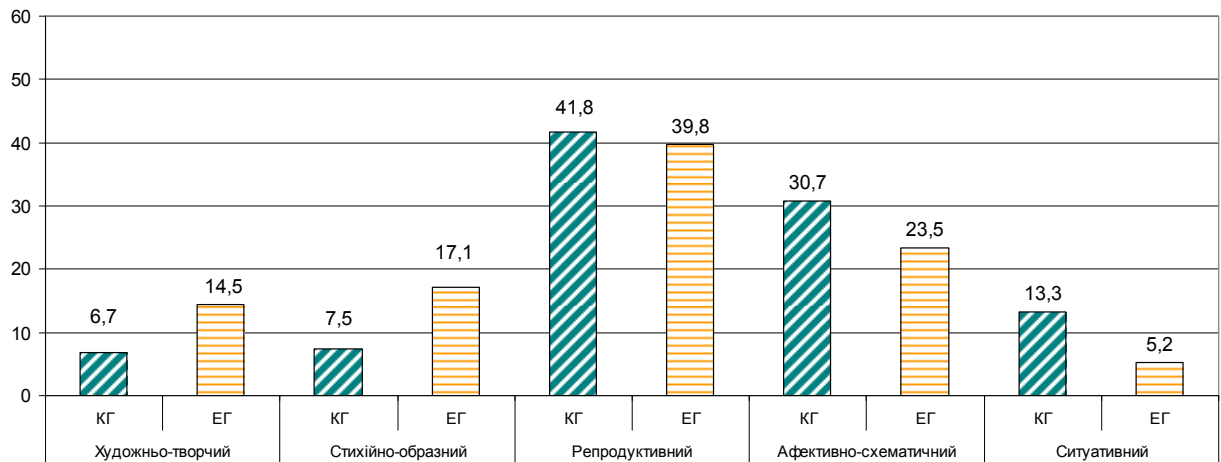


Рис. 3.16. Результати контрольних та експериментальних груп після завершення експерименту

Таким чином, результати порівняння КГ та ЕГ на основі методів математичної статистики підтверджують наші спостереження і дають підстави зробити висновок про те, що розроблена методика формування ЕЕД підлітків на уроках музики є дієвою та ефективною в умовах сучасної школи.

Матеріали розділу знайшли відображення в наступних публікаціях автора: [8; 21].

Висновки до 3 розділу

На підставі теоретичного аналізу дослідження ЕЕД підлітків розроблено критеріальний апарат, створено програму констатувального етапу дослідження, окреслено його процедуру, здійснено аналіз результатів.

Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможлиблює виявлення рівнів сформованості виділених структурних компонентів ЕЕД підлітків. Відповідно до критеріальних характеристик сформованості ЕЕД виділено п'ять рівнів його функціонування (ситуативний (недостатній), афективно-

схематичний (елементарний), репродуктивний (достатньо сформований), стихійно-образний (високий), художньо-творчий (дуже високий)).

На констатувальному етапі дослідження зафіксовано афективно-схематичний та репродуктивний рівень (36,1% та 39,4 % відповідно); 16,4% респондентів показали ситуативний рівень сформованості ЕЕД учнів: Це проявилось у відсутності навичок узагальнення отриманих знань, невмінні проводити паралелі з іншими творами мистецтва, низькому рівні інтересу до уроку музики, відсутності бажання та мотивації до подальшого самостійного вивчення творів мистецтва (відсутність чіткого бачення спільних ідей, мотивів, втілення актуальних для підлітка цінностей тощо).

Експериментально перевірено розроблену методику засади формування ЕЕД підлітків, розроблені в попередньому розділі, де гармонійно поєднано функції, наукові підходи, педагогічні умови, принципи, засоби та форми навчання. Відповідно до запропонованої методики формування ЕЕД підлітків відбувається впродовж трьох етапів: *інформативного, рефлексивного, трансформаційного*.

На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання ЕЕД підлітків в експериментальній групі порівняно з контрольною. Дані експериментальної роботи показали, що більшою мірою позитивному впливу піддаються гедоністично-чуттєвий, когнітивний та емоційний компоненти, тоді як потребово-мотиваційний та діяльнісно-творчий компоненти потребують більше часу та цілеспрямованої, підготовленої роботи вчителя, володіння ним арт-терапевтичними техніками, знання основ психотерапії тощо.

За результатами контрольного етапу педагогічного експерименту встановлено, що зменшилася частка підлітків із ситуативним рівнем сформованості ЕЕД – з 16,4 % до 5,2 % та афективно-схематичним – з 36,1% до 23,5%. В той же час збільшилася стихійно-образним (з 4,2% до 17,1%) та художньо-творчим (з 3,9% до 14,5% відповідно). Кількість учнів з

репродуктивним рівнем практично не змінилась (з 39,4% до 39,8%). Контрольна група, що працювала за традиційною методикою, продемонструвала нижчі досягнення.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Баер У. Творческая терапия – терапия творчеством (теория и практика психотерапии, использующей разнообразные формы творческой активности) / У. Баер ; пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой. – Москва : Класс, 2013. – 552 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
2. Бойко В. Діагностика рівня емпатії: тест на емпатію [Електронний ресурс] / В. Бойко, І. Юсупов. – Режим доступу : <http://terloo.in.ua/test-na-empatiyu-boyko-yusupova-diagnos.html>
3. Борисова Е. Б. Музыкальная субкультура современной молодежи / Е. Б. Борисова // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 2 (11). – С. 103-112.
4. Дорфман Л. Я. Методика «Пластическое моделирование эмоционального содержания музыкального текста» [Електронний ресурс] / Л. Я. Дорфман, В. Г. Иванов. – Режим доступу : <https://studfiles.net/preview/1763528/page:2/>
5. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования / Л. Я. Дорфман. – Москва :Смысл, 1997. – 424 с.
6. Кемпбелл Д. Эффект Моцарта / Кемпбелл Ден. – Минск : Поппури, 1999. – 312 с.
7. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства / П. Крупник. – Москва : МПСИ : Институт психологии РАН, 1999. – 235 с.
8. Нараєвська Т. Використання музичної терапії в загальноосвітній школі / Т. Нараєвська // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення : матеріали IX Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної

конференції (м. Київ, 24-26 лютого 2012 р.) / Всеукраїнська громадська організація «Арт-терапевтична асоціація». – Київ, 2012. – С. 60-64.

9. Немов Р. С. Методика «Семантический дифференциал» / Р. С. Немов // Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – Москва, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики ; гл. 5. – С. 381-382.

10. Падалка Г. М. Творча самореалізація в мистецтві: теоретико-педагогічні аспекти / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Київ, 2015. – Вип. 18 (23). – С. 3-7.

11. Паньків Л. І. Зміст та функції художніх орієнтацій у контексті мистецької освіти / Л. І. Паньків // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Київ, 2015. – Вип. 18 (23). – С. 37-42.

12. Петрушин В. И. Моделирование эмоций средствами музыки [Електронний ресурс] / В. И. Петрушин. – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885141.htm>

13. Побережная Г.И. Ребенок третьего тысячелетия – дома и в школе : кн. для родителей / Г.И.Побережная. – К.: ДИА, 2012. – 192с.

14. Побережна Г.І. Музикотерапевтичні методики в школі / Г.І. Побережна // Мистецтво та освіта. – 2010. – №4. – С.2-4.

15. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю: проблемы художественного творчества (как построено и как функционирует произведение искусства) / С. Х. Раппопорт. – Москва : Сов. художник, 1978. – 237 с.

16. Рокич М. Методика ціннісних орієнтацій [Електронний ресурс] / М. Рокич. – Режим доступу : <http://medbib.in.ua/metodika-tsennostnyie-orientatsii-39997.html>
17. Руководство по использованию восьмицветового теста Люшера / сост. О. Ф. Дубровская. – Москва : Когито-Центр, 2008. – 74 с.
18. Рюгер К. Музыкальная аптека : [рекомендуемые произведения для различных психологических состояний] / К. Рюгер // Музыкальная психология и психотерапия. – 2007. – № 1. – С. 94-99.
19. Сергеева О. А. Эмоции как средство социализации педагога и учащегося / О. А. Сергеева // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – Москва, 2008. – № 3. – С. 74-78.
20. Силаева Я. Психологические причины возникновения агрессивного поведения у подростков и условия его коррекции / Я. Силаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. – Санкт-Петербург, 2009. – Вып. 3. – С. 215-223.
21. Строгаль Т. Ю. Влияние эмоционально-эстетического опыта подростков на их личностное развитие / Т. Ю. Строгаль // Интеграция науки и практики в современных условиях : материалы III Международной научно-практической конференции (28 февраля 2015 г.) : сборник научных трудов / НОУ «Вектор науки». – Москва, 2015. – С. 62-67.
22. Тарарина Е. Арт-кухня: волшебные рецепты : научно-методическое пособие / Е. Тарарина. – Луганск : Элтон-2, 2014. – 140 с.
23. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера : научно-методическое пособие / Е. Тарарина. – Днепрпетровск : Середняк Т. К., 2014. – 160 с.
24. Штефан Л. Застосування вокалотерапії в освітньому процесі педагогічного вузу / Л. Штефан // Молодь і ринок. – 2010. – № 7/8 (66/67). – С. 16-18.

25. Юсупов І. М. Методика «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» [Електронний ресурс] / І. М. Юсупов. – Режим доступу : <http://psytests.org/emotional/yusupov.html>

26. Юсфин А. Г. Время и пространство музыкотерапии: заметки / А. Г. Юсфин // Музыкотерапия в музыкальном образовании : материалы Первой Международной научно-практической конференции, 5 мая 2008 г., Санкт-Петербург / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 15-22.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне і практичне узагальнення та запропоновано новий підхід до розв'язання наукової проблеми формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики, що знайшло відображення в розробці та обґрунтуванні поетапної методики формування означеного феномена на основі педагогічного арт-терапевтичного комплексу.

Результати теоретичного аналізу та експериментальної роботи підтвердили правомірність висунутих на початку дослідження суперечностей у тематичному науковому просторі, засвідчили досягнення мети наукового пошуку, вирішення поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких висновків:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної, методичної, мистецтвознавчої, філософської літератури розкрито в контексті нашого дослідження сутність понять «емоційний досвід», «естетичний досвід». «Емоційний досвід» ми трактуємо як ієрархізовану систему емоцій та почуттів людини, яка є основою її культури, світогляду, навчання, зрештою, основою життя. «Естетичний досвід» розуміємо як сукупність естетичних знань, умінь та навичок, набутих в естетичній діяльності, що стали внутрішньою сутністю особистості в процесі естетичного виховання та навчання. На підставі зроблених теоретичних висновків запропоновано визначення ключового поняття дослідження «емоційно-естетичний досвід підлітків» як *системи індивідуальних емоційних ресурсів, набутих в естетичній діяльності на основі резонансу між естетичним об'єктом та індивідуумом, що супроводжується почуттям його естетичної насолоди та позитивною аксіологічною реакцією*. Розроблено структуру ЕЕД, яка містить: гедоністично-чуттєвий, емоційний, когнітивний, потребово-мотиваційний, діяльнісно-творчий компоненти.

2. Доведено, що формування емоційно-естетичного досвіду підлітків ефективно відбувається через поєднання молодіжної музики різноманітних субкультур та кращих зразків «класичної» (академічної, народної) музики. Визначено 15 музичних молодіжних субкультур за емоційно-естетичними характеристиками, представниками яких є рокери, попсисти, репери, емо, готи, металісти тощо.

Визначено, що існуючі ризики у процесі формування підліткових естетичних потреб в умовах сучасної масової культури можна зменшити за умови цілеспрямованого педагогічного впливу. Встановлено, що вивчення підлітками кращих зразків музики молодіжних субкультур сприяє формуванню світоглядних уявлень, ціннісному ставленню до сучасного та класичного мистецтва, емпатійності, допитливості, самостійності тощо.

3. Розроблено методичні засади (наукові підходи, педагогічні умови, принципи та поетапну методику) формування емоційно-естетичного досвіду підлітків з урахуванням субкультурного контексту уроків музики; було теоретично розроблено методичний комплекс, спрямований на поетапне засвоєння на практиці означеного феномена.

Обґрунтовано, що емоційно-естетичний досвід підлітків доцільно формувати на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, культурологічного та інтермодального наукових підходів.

Виокремлено такі функції емоційно-естетичного досвіду: гедоністична, дидактична, зворотно-оцінна, сугестивна, ціннісно-орієнтаційна, катарсична.

З'ясовано, що провідною педагогічною умовою формування емоційно-естетичного досвіду підлітків є застосування субкультурного контексту уроку музики. До педагогічних умов також належать: активація емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви, забезпечення емоційної насиченості процесу навчання, розвиток індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва, забезпечення особистісного

відношення до мистецтва на основі власного досвіду.

Обґрунтовано, що формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики має здійснюватись протягом трьох етапів: *інформативного, рефлексивного та трансформаційного*. Кожному етапу дано змістову й процесуальну характеристику.

Розроблено авторську методику формування емоційно-естетичного досвіду учнів підліткового віку на основі педагогічного арт-терапевтичного комплексу з використанням молодіжної субкультурної музики, яка цілісно застосовується під час навчальної діяльності через різні види суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Представлено тренінгову програму (цикл з двох тренінгів у 7 та 8 класах); таблиці субкультур (музичні зразки, рекомендовані для слухання адептам різних субкультур тощо).

Для діагностування досліджуваного феномена розроблено *критерії та показники* сформованості емоційно-естетичного досвіду підлітків: міра вираженості емоційної реакції учнів на музику (гедоністично-чуттєвий компонент), ступінь адекватності сприймання мистецьких творів (емоційний компонент), рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва (гедоністично-чуттєвий + емоційний компонент), широта диференціювання елементів мистецького твору (потребово-мотиваційний компонент), якість сформованого образу (когнітивний компонент), сублімація емоцій через інші види мистецтва (діяльнісно-творчий компонент).

Констатувальний експеримент засвідчив наявність п'яти рівнів сформованості емоційно-естетичного досвіду підлітків (художньо-творчий (дуже високий), стихійно-образний (високий), репродуктивний (достатньо сформований), афективно-схематичний (елементарний), ситуативний (недостатній)) з наданням якісних та кількісних характеристик. Виявлено, що художньо-творчий рівень сформованості емоційно-естетичного досвіду мають 3,9 % підлітків, стихійно-образний – 4,2 %, репродуктивний рівень

мають 39,4% учнів, афективно-схематичний – 36,1%, ситуативний – 16,4% учнів підліткового віку.

4. Розроблену методику формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики з використанням педагогічного арт-терапевтичного комплексу було успішно апробовано в процесі формувального експерименту, що проводився згідно *інформативного, рефлексивного та трансформаційного* етапів. Найбільш ефективними *методами* педагогічної роботи були такі: метод порівняльного аналізу музичних творів, суб'єктивної оцінки пред'явлених фрагментів музичних творів, миттєвого враження, імітаційного моделювання, вільних асоціацій, проблемно-пошуковий, комплекс арт-терапевтичних методів (метод мистецтвотерапії, метод кінотерапії, музикотерапії, бібліотерапії, ізотерапії, ландшафтної терапії), метод story-telling.

Результатом реалізації запропонованої методики стало значне зростання кількості підлітків зі стихійно-образним (з 4,2% до 17,1%) та художньо-творчим (з 3,9% до 14,5%) рівнями сформованості емоційно-естетичного досвіду, зменшення частки учнів із ситуативним (з 16,4 % до 5,2 %) та афективно-схематичним (з 36,1% до 23,5%) рівнями. Кількість учнів з репродуктивним рівнем практично не змінилась (з 39,4% до 39,8%).

Статистична обробка експериментальних даних засвідчила ефективність проведеної роботи та практичну доцільність і своєчасність розробки експериментальної методики.

Проблема формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики не обмежується цим дослідженням. Подальшого вивчення та вирішення потребують питання: дослідження ролі арт-терапії у формуванні емоційно-естетичного досвіду підлітків як найбільш ефективного та методично перспективного засобу; розробка методичних рекомендацій, навчальних програм для уроків музики з урахуванням субкультурного контексту; створення фонохрестоматій .

Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, *запропоновано* розроблення і реалізацію альтернативних програм з формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики, програм підготовки педагогічних працівників до формування емоційно-естетичного досвіду підлітків, запровадження в систему післядипломної педагогічної мистецької освіти спецкурсів, творчих зустрічей з тренінгами з формування емоційно-естетичного досвіду підлітків.

Музичні субкультури та їх вплив на психіку підлітка

<i>Назва музичної субкультури</i>	<i>Основні музичні напрямки</i>	<i>Основні ідеї та мотиви</i>	<i>Представники</i>	<i>Позитивний вплив</i>	<i>Негативний вплив</i>
Готи	Прихильники готик-року, готик-металу, дарквейву	Сумні, скорботні мотиви в музиці, що пропагує відхід від реального світу в «кращий» - потойбічний. Ідеологія – поєднання сили (фізичної і моральної) й філософії. Корені руху – з анархізму. «Блекметал» вбирає в себе традиції язичництва, агресію та протистояння християнству. Депресивна музика, в якій заперечується цінність радісного життя і виражається недовіра в змістовність буття. Від фолкових, класичних мотивів до електроніки і жорсткого року. Єдине, що об'єднує готичну музику – похмура атмосфера звучання і лірика з відповідним змістом, глибина текстів, їх філософська складова.	Гурти: Кому Вниз, Вінки, Скрябін, Холодне Сонце, Інферно, Crazy Juliet, Агата Крісті, Мерлін Менсон, Dust Heaven. Bauhaus, Southern Death Cult, Siouxsie and the Banshees Гурти «Полинове поле» (Львів), «Вогні Цитаделі» (Тернопіль), F.R.A.M. (Київ), «Ричи колючий» (Харків), «Mission» та «The Cure» (Великобританія) Inversus, Nightwish.	Смерть – нагадування, що варто все-ж таки жити, в невеликих кількостях дає змогу відчувати радість життя від того, що раніше ти цього не слухав. Готи - це творчі люди, які шукають натхнення, Їх захоплення даною субкультурою ніщо інше, як просто спосіб насититися енергією. Готи здатні до глибинного аналізу, розмірковувань, цікавляться історією. Позитивні якості представників – самаактуалізація, самореалізація, прагнення до індивідуального виділення в суспільстві.	Сумна, депресивна музика, викликає замикання в собі, не бажання спілкуватись, є небезпечні підтечі. Існують сатаністи. Їх ідеологія – ідеологія епатажу і бунт проти церковно-традиціоналістської системи. Саме люди з такої субкультури можуть піти на осквернення церковних предметів, жертвопринесення та інші дії, засновані на поклонінні сатані. Сюди потрапляють підлітки, що мають схильність до сугестивного впливу.

Джангліс ти	Прихильники джанглу драм енд бейсу та його різновидів	Використовували breakbeat`и з Нір-Нор записів прокручених на Techno швидкості (145—150уд.хв).т драм-енд-бейс – 170-180 уд.хв	Навіяна Rap, Dub Reggae, Reggae, Raggaе Dancehall, Garage та Soul, Rebel MC, Ліні Де Лед, Ragga Twins, Brains,. T.Kay Numa Crew, Krinjah.	Глибокий бас відчувається фізично при прослуховуванні; акцент музики – на ритмі та біті при відсутності вокалу. Синхронізація півкуль головного мозку.	Всі ефекти можна відчутти лише в спец приміщенні і на спец-апаратурі, гучність музики часто занадто велика, а тому тривале прослуховування може нанести шкоду здоров'ю.
Інді	Прихильники інді-року	Жанр альтернативного року. Бере свою назву від слова «незалежний» (independent). Незалежність розглядається в двох аспектах: ідеологія «зроби сам» (DIY = do-it-yourself) і маленькі, низькобюджетні лейбли для випуску музики.	Sonic Youth Dinosaur Jr Pixies Jesus & Mary Chain, Blonde Redhead, Enon, Lightning Bolt, Half Japanese, Sebadoh; українські – Крихітка, Російські – ДДТ, Бі-2 та ін.	В інді-рок надається повна свобода для дослідження і експерименту із звуком, емоціями або лірикою.	У основу музики "незалежних" ліг пронизливий гітарний "нойз" (шум) "манчестерської школи", крізь який насилу пробивався тужливий і мелодійний вокал.
Металіс ти	Прихильники хеві-метал та його різновидів	Проголошення незалежності та впевненості в собі, пропагують вільне життя для власного задоволення; схильні до вживання алкоголю.	Therion, Manowar, Judas Priest, Iron Maiden, Metallica, Slayer, Blind Guardian, My Dying Bride, Death, Immortal, Nightwish, Арія і багато інших.	Синхронізація півкуль мозку, зняття агресивності, виведення негативних емоцій назовні, в невеликих «дозах» знімає м'язове напруження.	Інтелектуальне пригнічення, руйнування психічного та фізичного здоров'я.
Панки	Прихильники панк-року (витоки – з «чорного джазу» 30-х р.р. XX ст) та притримують	Критичне ставлення до суспільства та політики. Ідеологія – борці світла і справедливості(старше покоління) та анархії (молоде покоління)	Ramones , Sex Pistols, "Biohazard", "Clash", "Dead Kennedys", "Exploited", "Sex pistols", "АУ", "Гражданская оборона", "Король и	За допомогою музики виявляють власний світогляд, переважає пасивний протест, через музику відбувається викид негативної енергії в	Часто не задумуються над змістом музики, яка викликає агресію(важкі ритми, 3-4 рядки пісень. Агресивний вокал). Часто вживають під музику наркотики,

	ся його ідеології		шут", "Наив", "Тараканы!", "Deviation" и др.	мирній формі.	токсичні речовини, алкоголь. Музика – спосіб «вийти з себе».
Растама ни	Прихильники регбі а також представники релігійного руху Растафарі	Поєднання хіп-хопу, диско та року. В центрі культури – брутальний і впевнений в собі шибеник. Виросла з культури «чорного націоналізму». Прагнуть розширювати власну свідомість, шукати сенс життя, не шкодити іншим.	«Акваріум», Децл, «Кабінет», «Танок на майдані Конго», General Levy.	Музика підходить для релаксу, проповідує любов до всіх людей. досить спокійна культура і нешкідлива для суспільства.	Музика не несе в собі ніяких позитивних емоцій чи переживань, під неї курять «травку», філософствують та просто нічного не роблять (деструктивно впливає на загальний культурний розвиток людини).
Ріветхеди (Рейвери)	Музика в стилі індустріал Рейв, танцювальна музика, дискотеки	Ріветхеди цікавляться технологіями та використання їх людиною; -наявний мілітаризм ; -в майбутньому бачать дистопію (перемога сил розуму над силами добра); -наявний елітизм (вид соціальної дискримінації, що проявляється в формі розвитку одних людей за рахунок інших) -багато з них цікавляться літературою в стилі кіберпанк і антиутопічного напрямку; захоплення політикою; відвідують клуби, вечірки, заходи; - часто мають місце різні фото-вилазки на закинуті	Більшість сучасних ріветів слухають пост- індастріал. Але цей стиль не є головним. Є також шанувальники старої школи індастріалу, які не признають пост- стилі, а слухають лише гурти 1974-1981 рр. (в першу чергу - Throbbing Gristle), або сучасних виконавців, які притримуються тої же "олдскульної" тематики і ритмів. Деякі постіндустріальні стилі: EBM, Elektro (electro-industrial),	Ритм нагадує племінні танці, вводить в стан трансу. Організм виділяє ендорфіни, танцюристи свідчать, що музика знімає скутість, пробуджує емоції. Може розвивати позитивне мислення.	Дискотечна музика (сюди входить і кислотна музика), повна відсутність змісту в музиці, лише ритм – призводить до отупіння та нерозуміння того, де вони знаходяться і для чого (виникає оніміння тіла, дисоціації, прояви каталепсії).

		об'єкти Схильні до вживання алкоголю, наркотиків,пропагують відхід людини від природи, ведуть нічний спосіб життя.	Power Noise, Aggro-industrial, Martial Industrial, Dark Ambient, Power-Electronics, Death Industrial. Близькі до пост-індастріалу стилі, популярні у риветхедів: Synthpop, Futurepop.		
Репери	Реп, хіп-хоп	Пропагують розкішний спосіб життя, кримінальну діяльність. Серед представників поширений баскетбол, графіті, брейк-данс, бітбокса інші напрями. Читаючи реп, прагнуть стати впевненішими в собі, навчитись вільно висловлювати власну думку.	Російські - «Банд`Ерос» Баста, «Точка отрыва» «Третий глаз» «Триада», українські-Потап і Настя, Vova ZiL'vova (Вова Зі Львова), Фріл (На відміну від), Rasta (ALCO Brothers), Domani(ALCO Brothers), іноземні - 50 Cent, B.W.P., JD	Викликає сильне збудження, підвищення активності, брейк-данс розвиває пластику тіла, активно під музику займаються спотром. . Дає змогу вивільнити приховані потреби психіки, може підійти для розрядки після важкого дня.	В основному не агресивна (окрім течії «гангста») музика, проте пропагує насилля та кримінальні вчинки. Довготривале слухання гучного репу призводить до втоми та виснаження, тексти пісень часто носять провокаційний характер.
Традиційні скінхеди	Ска та регбі	Слухають специфічну музику: два стилі – Oi! Та White power Стиль Oi! Вирізняється брудним звуком та немелодійним співом. Головним у цій музиці є викрикнути голосніше якийсь лозунг. Характерним для стилю є викрикування Oi! Oi! Oi! Стиль White power	В Україні – гурт Rebel boys Київський гурт «Сокира Перуна», львівський «Білий шквал», «Нахтігаль» (м. Львів), Миколаївська «Цирюльня ім.Котовського».	Музика викликає досить сильні емоції – гучна, ритмічна, дає змогу вилити всі негативні емоції з себе, колективний викрик лозунгу на фоні ритмічної пульсації допомагає пережити негативні пере-	Музика агресивна, тривале слухання призводить до втоми, апатії, її немелодійність знищує естетичний смак особливо молодих слухачів, які часто навіть не задумуються, про що співає німецька група.

		характер-ний для нацистів. Це варіації на теми треш-музики з ідеологічним текстом. Ідеологія – нацизм.		живання, потрібно бути сильним, і не лише тілом, але і духом.	
Емо	Емо та пост хард-рок	Емоційні занадто, імпульсивні, основні кольори – чорний (негатив) та рожевий (позитив). Зосереджені навколо внутрішніх емоцій та почуттів людини Відкрито дивляться на життя, не приховують почуттів. Сум, туга, любов та ін. емоції виражаються в музичних композиціях підкреслені специфічними прийомами співу – «скриму» (з англ. «крик»)	My Chemical Romance, Panic! at the Disco, The Used, Hawthorne Heights, Plain White T's, Thursday, Інший Вимір, At the Drive-in.	Музика загострює всі емоційні стани, змішує прислухатися до себе, до власного внутрішнього світу, спонукає до самоаналізу та відкритого вираження власних почуттів.	Прагнення до переживання яскравих і чистих емоцій і їх вираженню — головне правило для емо. Їх відрізняє: жадання самовираження, протистояння несправедливості, особливе, чутливе світосприйняття. Все це може привести до нервового зриву і до проблем у подальшому житті. Можуть навіть вчинити самогубство під впливом емоції.
Попсисти	Поп-музика Різновиди: європоп, латиноамериканська поп-музика, японська поп-музика і т.ін.	Тексти присвячені особистим переживанням, емоціям: смутку, радості, любові, кохання. Музика тісно пов'язана з особистістю виконавця.	Мадонна, М. Джексон, У Хьюстон, В. Меладзе, ВІА гра, С. Лазарєв, В. Івасюк, С. Ротару, Н. 232Могилевська, Йолка, Ані Лорак, Т. Кароль.	Провокують рухи тіла, створюють відчуття благополуччя. Вплив на фізіологічний рівень, нижні поверхи свідомості.	При тривалому прослуховуванні знижує естетичний рівень, сприяє отупінню, зниженню інтелекту, музичного смаку.

Рокери	Прихильники «легкого року» та рок-н-ролу	«Драйв, свобода та рок-н-ролл!». Переважають риси брутальності. Використовують приховані слова-посилання для збільшення смислового навантаження тексту.	Елвіс Престлі, Майкл Джексон, Сплін, Бі-2, Океан Ельзи.	Пробуджують почуття, стимулюють активні рухи, знімають напругу, послаблюють біль, знижують неприємний ефект гучних та різких звуків, присутніх у навколишньому середовищі.	Створює напругу, викликає дисонанс, стрес та біль в організмі.
«Тусовщики»	Електронна танцювальна музика техно та хаос	Втеча від невлаштованості повсякденного життя. Виступають проти алкоголю та наркотиків. Характерний ритм дискотеки, свінгове звучання, приводить людину в екстатичний стан, допомагає «розчинитись в музиці».	J.M.Jarre, Vangelis, K.Shultze Загальний настрій – радісний та веселий. Класичний хаус пост біт – 4/4 140 уд/хв., відповідає серцебиттю танцюриста. Барабанні семпли, вокал в стилі соул.	Слухають люди з добре розвиненим мисленням, здатністю до зосередженості, зазвичай – флегматики, часто їй надають перевагу програмісти. Електронна музика орієнтує молодь на той ритм життя, в якому потрібно жити сьогодні, аби досягти реальних цілей та успіху. Націлює на матеріальну сторону життя, жорстокості її матеріальних законів (оскільки вона комерційна).	Важка пульсація, гучна музика викликає дискомфорт та біль, часто ефект триває і після прослуховування музики на дискотеках.
Кришнаїти	Мантри (закликання, молитви)	Використовують спів та багаторазове повторення імені інд.бога Кришни – для спасіння, звільнення від тіла	Мантри «Харе Кришна», «Ом мані падме хоум», «Гате гате» та ін.	Спів мантр допомагає долати депресію, стрес, знімає втому, налаштовує на діалог з	Під час прослуховування на масових зібраннях та вживання «прасаду» -

		та занурення в чистий дух, задоволення бажань -виділяють групи: інтелектуалів (прагнуть пізнати буддизм та індуїзм), романтиків (любители видовищ — східної музики, колективної медитації), релігійних фанатів (люди, які відійшли від зовнішнього світу)		внутрішнім Я, розвиває свідомість, інтуїцію, тонке фізичне сприйняття.	виникає ейфорія, відчуття радості, що дуже схоже на дію наркотичних речовин. Прямий вплив на підсвідомість.
<i>Xini</i>	М'який рок, музика етнічних народів	В основі ідеології – філософське вчення пов'язане з «духом Ісуса», притримуються пацифістських поглядів, дискутують, музикують. Розширюють свідомість всіма можливими способами – від медитації до наркотиків. Вірять в вищу реальність, вийти в яку можна через зміну свідомості засобами мистецтва.	"Creadence", "Doors", "Grateful dead", "Jefferson airplane", ранние "Beatles", "Rolling stones", "Високосное лето", "Кафе", "Умка & Броневинок", ранние "Аквариум", "Машина времени", "Чиж & Со".	М'який рок та музика етнічних народів в поєднанні з філософією Сходу створюють відчуття повного розслаблення, спокою та гармонії.	Музика разом з допінгами вводить в стан трансу, який руйнує психіку, викривлює світосприйняття.

Додаток Б.

Тексти пісень з негативним змістом

Bauhaus «Lagartija Nick»

«Чешуйчатый Черт Идет своей дорогой Так легко, неспешно, Окрашивает в черное, Дает причудам бушевать. Себя он чувствует Захер-Мазохом, И огонь под ним Целует его в губы. Щелкни хлыстом! Давай же, ударь, Ударь хлыстом! Он упивается страстями, Утопает в холоде, Боль ему – удовольствие, Счастье – медленное обнажение. Чешуйчатый Черт – Это вам не обман со сцены: Ваше имя на его хлысте. Щелкни хлыстом, Давай же, ударь! Это ролевая игра На ночной мизансцене, В саду жестоких, извращенных удовольствий, И шестнадцать клеток ползут в ряд, А головы пьянит желание. Давай же, ударь! Настоящая боль, Никакого обмана со сцены, Снизу огонь Целует в губы. Упиваясь страстью, Ударь!»

Гурт Vivienne Mort «Готика»

«Стало з газет усім відомо,/Що у підвалі твого дому/Ходить такий самий як ти./В залі працюють всі машини,/Постери Віргіне Марії/Дивляться вниз, кидають тінь./Правильно, не відчиняй./Так і живи, пий свій чай!/Пий і не знай, ким ти був./Пий і не знай, ким ти був./Друзі, які ви на смак?/Готика ближче! Готика дарк!/Легше, тихше, і ти заснув./Легше, тихше...//Хто тобі буде прокуратор?/Хто тебе буде прокидати?/Люди кричать: їж! спи! стій! йди!/Тільки старі криві дерева/Вміли робити все як треба./Хто їх питав?/Ліжко! Стіл! Ніж! В спину їм!/Правильно, не відчиняй./Так і живи, пий свій чай!/Пий і не знай, ким ти був./Пий і не знай, ким ти був./Друзі, які ви на смак?/Готика ближче! Готика дарк!/Легше, тихше, і ти заснув./Легше, тихше, і ти заснув./Легше, тихше...»

Гурт Арія «Антихрист»

«Я рожден был ночью в час молитвы волчьей/В темном логове зверей,/Черный ангел ада был со мною рядом/На кругах людских страстей,/Я прошел сквозь пламя был огнем и камнем,/Червем был среди мертвых тел./Прозван был нечистым имя мне - Антихрист,/Ты Христос ты на кресте./Без тебя я призрак, что из храма изгнан,/Без меня ты скучный миф./Мы с тобой как братья в гимнах и проклятьях/С вечной властью над людьми./Но ты прячешь тайну и в душе хрустальной/Знаю я грех смертный есть./Я не тот, кто выдаст, имя мне - Антихрист,/Ты Христос тяжел твой крест, крест./Ты крещен был кровью не речной водою/В первый год судьбы земной./Царь терзал младенцев, и взрывалось сердце, Слыша скорбный женский вой./Царь искал Иисуса, чтоб убить искусно,/Но ты Богом был спасен./По пескам кровавым начал путь свой к славе,/Ты Христос велик твой трон, трон./Для миллионов ты невиновен мой же отец - Сатана,/Но падший ангел богу был равен, мстит за него буду я,/Но мы сочтемся, в битве сойдемся в год самой горькой звезды./Знаю, наверно рухну я первым, только погибнешь и ты./Имя мне - Антихрист, знак мой цифра 6, 6, 6./Имя мне - Антихрист, плачьте о душе./Имя мне - Антихрист, плачьте о душе.»

Додаток Б

(продовження)

Тексти пісень з позитивним змістом**Гурт Океан Ельзи «Вставай»**

«Вставай! Пий чай з молоком,/Молися на теплий душ!/Без тебе сьогодні сплять/Міліони нових сердець!/Давай, не можна стояти –/Навколо прямий ефір-р-р!!!/Тобі так мало залишилось/Часу сказати всім,/В очі сказати їм, в очі сказати їм!

Приспів: Вставай! Мила моя, вставай!/Мила моя, вставай! Мила моя, вставай!/Давай! Мила моя, давай!/Мила моя, давай! Більшого вимагай!/Вставай! Всім покажи, Де ставити перший слід/Твоя земля чекає.На Захід або на Схід,.З Заходу і на Схід,.З Заходу і нас Схід..Приспів. (2)»

Гурт Океан Ельзи «Не твоя війна»

«Бій на світанні - сонце і дим.../Мало хто знає, що ж буде з ним?../Що буде завтра? - В юних думках –/В когось надія, а в когось страх...

Приспів: Гілля калин похилилося.../Мама, кому ж Ви молилися?/Скільки іще забере вона Твоїх дітей не твоя війна?../Стали батьками доньки й сини,/Все кольорові бачили сніги І цілували руки брехні,/За тихі ночі віддали дні...Приспів./ Так було добре там і колись,/Там, де без поту і там, де без сліз,/Тільки не було в тому мети –/Я так не можу, а як зможеш ти?../Гілля калин похилилося.../Мама, не тим ми молилися!../Скільки іще забере вона/Твоїх дітей не твоя війна?...»

Скрябін «Мам»

«Я завжди мріяв написати пісню про маму/Але різні поети всі слова вже сказали/І я не хотів би повторити когось із них/Я біля своєї мами буду завжди маленьким/І як тільки покличе прибіжу скоренько/тому я їй і написав ці слова/Як мігПриспів:Мам!/Ти мене вибач що я став дорослим/І вже минула сорок третя осінь/Як я побачив перший раз свій дім/Я може трохи пізно став її розуміти/І не часто дарував на день народження квіти/І були часи коли я тижнями їй не дзвонив/Але тепер коли вона мене обіймає/І разом із татком щось про внучку питає/Я з радістю плачу що маю живих батьківПриспів: Мам!/Ти мене вибач що я став дорослим/І вже минула сорок третя осінь/Як я побачив перший раз свій дім/Мам!/а можна я до тебе завтра приїду/І ми на кухні не одну годину/Собі на різні теми посидим/Я дякую тобі за то що я вмію/І я дякую тобі за то що я розумію/Ті речі які не пояснюють навіть в книжках/Хай буде біля тебе завжди ангел-хранитель/І я тоже десь поряд буду завжди бродити/щоб не міряти наше життя в телефонних дзвінках»

Додаток В**Перелік сучасних пісень, які надихають**

1. «Вставай», «Не твоя війна» гурт Океан Ельзи.
2. «Ми прагнемо змін», «Україно» гурт С.К.А.Й.
3. «В той день коли закінчиться війна» О. Рожко і Т. Тополя.
4. «Не кажучи нікому» Гурт Тартак.
5. «Повертайся живим» С. Тарабарова.
6. «Ой у лузі червона калина» гурт Гайдамаки.
7. «Не так тії вороги» (на поезію Т. Шевченка), «Барабаш» гурт ДримбаДаДзига.
8. «Живи і люби», «Брат за брата» гурт Козак систем.
9. «Ой там на горі» гурт Козак систем і Т. Чубай.
10. «Калинонька», «А вже років двісті як козак в неволі», «Чорноморець» гурт Гуляйгород.
11. «Вставай» Ярмач.
12. «Меч Арєя» Тінь Сонця.
13. «Зберемося, роде», «Чумацька» Тарута.
14. «Україна – це ти» Т. Кароль.
15. Despacito (Десь по світу) українська версія м. Дрогобич.

Додаток Г

Музичні аптечки (В. Петрушин, К. Рюгер, Б. Елькін, Р. Блаво)
Г. Побережна) – фрагменти.*Психокорекційні медитації та пісенні формули (В.Петрушин)***I. Слухаємо-дивимось-читаємо.**

1. Молитва оптинських старців – Д. Бортнянський – «Живи в помості Вишнього, в крові Бога Небесного».
2. Дихання любові (музика та текст В. Петрушин)
3. Для зняття тривоги – Д. Шостакович – 10 симфонія, фрагмент.
4. Для зняття меланхолії та депресії – А. Пьяццола, «Oblivion».
5. Безтурботність – Й. Бах, Адажіо, анс. Свінгл Сингера.
6. Для зниження ваги – Й. Гайдн, симф. № 96, фінал.

Домашня музична аптечка**(за рекомендаціями професора музики доктора Кристофера Рюгера)**

1. М. Глінка. Увертюра до опери «Руслан і Людмила», В. Моцарт. Рондо, А. Скрябін Етюд, М. Мусоргський «Світанок на Москва-ріці», В. Моцарт Увертюра до опери «Весілля Фігаро» – *для бадьорості, радості та енергії.*
2. И. Бах. Токката BWV № 565 – *для розвитку волі, рішучості, дії.*
3. А. Хачатурян «Танець з шаблями», С. Прокоф'єв «Танок лицарів» з балету «Ромео і Джульєтта», Д. Шостакович. Сьома симфонія Іч. (епізод нашестя) – *звільнення від агресивних настроїв.*
4. М. Огіньський полонез «Прощання з Батьківщиною», А. Скрябін. Етюд ор.2 (1887) – *проживання печалі, ностальгії.*
5. С. Прокоф'єв Класична симфонія (4 частини) – *для тренування рівноваженості, ясності мислення.*
6. А. Кореллі. Концерт для гобою с оркестром: прелюдія, алеманда, сарабанда, гавот, жига. А. Вівальді «Весна» – *подолання залежності.*
7. Ф. Ліст «Мрії любові». – *звільнення від любовних страждань.*
8. Э. Гріг «Ранок» – *планування майбутнього дня.*
9. Р. Шуман «Мрії», К. Дебюсі «Місячне світло», О. Бородін. «В монастирі» («Маленькая сюита»), О. Бородін Ноктюрн (Квартет № 2) – *для релаксації.*
10. Ф. Шопен Варіації на тему Росіні – *для тренування пам'яті.*
11. Е. Гріг «Смерть Озе» – *для діалогу с внутрішнім «Я».*
12. Ф. Шопен Прелюдія – *для збільшення глибини власних переживань.*
13. Д. Шостакович Восьма симфонія, 3 ч. (фрагмент) – *для оцінки власних позитивних та негативних якостей.*
14. А. Вівальді Анданте – *величні образи людських почуттів.*
15. Г. Гендель. Концерт для альту та оркестру (1 ч.) – *для оптимізму та творчості.*

Б.Елькін

Музичні програми «Сонячне сяйво інтелекту»

1. И. С. Бах – концерт d-moll для 2 скрипок, прелюдія C-dur, концерт для фортепіано d-moll, концерт для скрипки a-moll, кантата Ісус.
2. А. Вівальді – концерти: a-moll, D-dur, c-moll, h-moll. «Пори року»: Літо, Весна.
3. В. Моцарт – концерт для ф-но № 20 Andante, концерт для скрипки D-dur.
4. Й. Пахельбель – Канон.

Р.Блаво

Клавішні інструменти лікують шлунок, гітара – серце, флейта – печінку, саксофон – нирки, барабан – хребет, арфа – легені, гобой – жовчний міхур, губна гармонь, скрипка – товстий кишечник.

Г.Побережна

Музыкальный стиль	Характер воздействия
Григорианский хорал	Мышечная релаксация, введение в медитативное состояние
Барокко	Развитие памяти, внимания, духовное возвышение
Рококо	Снятие умственного утомления
Классицизм	Повышение эффективности интеллектуального труда, стимуляция развития интеллекта, целостная гармонизация личности
Романтизм	Обогащение эмоциональной сферы, развитие душевной чуткости
Импрессионизм	Снятие эмоционального напряжения, развитие фантазии
Экспрессионизм	Стрессотерапия
Музыка XX ст.	В зависимости от индивидуального стиля композитора
Джаз	Снятие мышечных зажимов, личностное раскрепощение
Рок	Синхронизация полушарий мозга или интеллектуальное угнетение
Рэп	Организация мысли в ритме современной жизни, изживание текущих негативных психических состояний
Попса	Влияние на физиологический уровень, нижние этажи сознания
Танцевальная музыка	Целостная гармонизация при условии спонтанного танца, влияние на эмоционально-физиологический уровень
Тяжелый рок	Снятие агрессивности или разрушение физического и психического здоровья
Фольклор	Пробуждение генной памяти, возбуждение в подсознании «ресурсных состояний» - ощущения гармонической полноты бытия
Православные песнопения	Пробуждение глубочайших религиозных чувств, душевное просветление и примирение с дисгармоничной действительностью, снятие чувства одиночества, тоски и страха

Додаток Д

Пісні різних стилів та напрямків (швидко-повільно)

- 1.Гурт Vivienne Mort «Лети» – Nightwish «The Phantom Of The Opera».
- 2.Ed Solo «Just Believe» – Dossa «Jumping».
- 3.Beirut «Nantes» – Gotye «Somebody that I used to know».
- 4.Гурт Арія «Улица роз» – Metallica «Nothing Else Matters».
- 5.Ляпис Трубецкой «Воины света» – Король и Шут «Помнят с горечью древляне».
- 6.Діля «Щасливий» – Танок на майдані Конго «Гранули».
- 7.DJ Martin «Garrix» – Dj David «Guetta».
- 8.Тупак Шакур /2Pac «California Love» – Eminem «White America».
9. Skrewdriver «Back with a Bang»– No Remorse «Simple Man».
- 10.The Get Up «Kids Holiday»– Further Seems» Forever New Year's Project».
- 11.Shakira «Loca» - Джамала «Шлях додому».
- 12.Kozak System «Гайдамацька» - Океан Ельзи «Обійми».
- 13.Felix Kroecher «Techno» - «Beethoven 9th Symphony» (techno remix).
- 14.Бхактівайбхава Свами «*Маха Кіртан*» – Е.М. Сарватма праху та Е.М.Шиштакрита праху «*Кіртан*».
- 15.Scott McKenzie «San Francisco» – The Beatles «She's leaving home».

Додаток Е

Адаптована класика

Кавер-версії на класичні твори мистецтва:

1. Віктор Зінчук
2. Apocalyptika «Hall of the Mountain King»
3. Epica – «In The Hall Of The Mountain King»
4. Therion – «O Fortuna»
5. Dark Moor – «Winter (Vivaldi)»
6. Epica «Dies Irae (Verdi)»
7. Dark Moor. The Moon (Л.Бетховен), Swan Lake (П.Чайковський), Dies irae (В.Моцарт), Mozart's March.
8. Nightwish – «The Phantom Of The Opera» (запис с концерту End Of An Era).
9. Trans-Siberian Orchestra
10. Rhapsody «The_wizard_s_last_rhymes»
11. В. Смольский «Мистерії та Пасіони» на Й.С. Баха.
12. Paul Gilbert - partita in D minor. Kamelot - Forever.
13. Mekong Delta - в ранніх альбомах кавери на М.Мусоргського
14. Timo Tolkki – сольний альбом 1994 року.
15. Kryteria-The Eye Collector – Л.Бетховен.
16. At Vance кавери на класику, особливо на Вівальді. Це не symphonic-metal, а heavy/neoclassic-metal.
17. Aesma Daeva - D'Oreste D'Ajace (В.Моцарт).
18. Midnattsol - Tapt av hept (Э.Григ Пісня Сольвейг).
19. At Vance, Yngwie Malmsteen, Timo Tolkki, Wolf Hoffmann, Emerson, Lake & Palmer, Trans-Siberian Orchestra, Apocalyptica, Joe Stump, Віктор Зінчук (Збірник під назвою Classical Metal. Сім частин по 18 пісень)
20. The Great Head (творчість в стилі метал).
21. Cassiopée – Reine de la nuit (Mozart cover) (Цариця ночі).
22. Raventale – Requiem F.D. (Lacrimosa) (Mozart).
23. Dj episkop-В.Моцарт – Реквієм (класика в современной обработке) драм-н-бейс.

Додаток Є

Анкета

1. ПІБ _____

2. Вік _____

3. Музику якого напрямку Ви любите слухати?

А)Рок

Б)Хіп-хоп (реп)

В)Метал

Г)Сучасна естрадна музика

Д)Інше _____

4. Назвіть Вашого улюбленого виконавця _____

5. Чим саме Вам подобається така
музика? _____

6. Що більше подобається в пісні – мелодія чи текст?

7. Чи вважаєте Ви себе належним до субкультури, і якщо так, то до
якої? _____

8. Яке місце музика займає в Вашому
житті? _____

ДЯКУЄМО!

Додаток Ж

**Методика вивчення самооцінки й рівня домагань Дембо-Рубінштейна (рівень сформованості й значимості естетичних якостей)
(модифікація А. М. Прихожая)**

Мета: безпосереднє оцінювання (шкалювання) школярами особистих якостей.

Необхідні матеріали: бланк методики, що містить інструкцію й оцінні шкали.

ХІД ДОСЛІДЖЕННЯ

Інструкція. Будь-яка людина оцінює свої здібності, можливості, характер тощо. Рівень розвитку кожної якості, сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня межа якої символізуватиме найнижчий розвиток, а верхня — найвищий. Вам запропоновано сім таких ліній. Вони позначають: здоров'я; розум і здібності; характер; авторитет у ровесників; уміння багато чого робити своїми руками; зовнішність; упевненість у собі.

На кожній лінії рисою (-) позначте, як ви оцінюєте в себе розвиток цієї якості, сторони вашої особистості в цей момент часу. Після цього хрестиком (х) позначте, за якого рівня розвитку цих якостей, сторін ви могли б бути задоволені собою або почували гордість за себе.

Досліджуваному видають бланк, на якому зображено сім вертикальних ліній, кожна завдовжки 100 мм, на кожній вказана верхня, нижня межі та середина шкали. При цьому верхня та нижня межі позначені помітними рисками. А середина — трохи помітною позначкою.

Методика може проводитися як фронтально, так і індивідуально. У випадку фронтальної роботи необхідно перевірити, як кожен учень зрозумів інструкцію, заповнив першу шкалу. Потрібно переконатися, що учні правильно використовують запропоновані позначки, дати відповіді на запитання учасників дослідження. Після цього досліджувані працюють самостійно. Час, відведений на заповнення шкали разом із читанням інструкції, — 10-12 хв.

►► *Опрацювання та інтерпретація результатів*

Опрацювання проводять за шістьма шкалами (першу, тренувальну — «здоров'я» — не враховують). Кожну відповідь подають у балах. Як уже зазначалось раніше, довжина кожної шкали — 100 мм, отже, відповіді школярів отримують кількісну характеристику (наприклад, 54 мм = 54 бали). За кожною із шести шкал визначити:

- а) рівень домагань — відстань у мм від нижньої межі шкали «0» до позначки «х>>»;
- б) висоту самооцінки — від «0» до позначки «—»;
- в) значення розбіжності між рівнем домагань та самооцінки — відстань від позначки «х» до позначки «-», якщо рівень домагань нижчий за самооцінку, він відображається від'ємним числом.

Розраховують середню величину кожного показника рівня домагань і самооцінки за всіма шістьма шкалами. Нижче в таблиці наведено кількісні характеристики рівня домагань і самооцінки, що отримані для учнів 7—10 класів міських шкіл.

Параметр	Кількісна характеристика (бал)			
	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Рівень домагань	менше 60	60-74	75-89	90-100
Рівень самооцінки	менше 45	45-59	60-74	75-100

Рівень домагань. Реалістичний рівень домагань характеризують результати 60-89 балів. Оптимальний порівняно високий рівень — від 75 до 89 балів — підтверджує оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим фактором особистісного розвитку. Результат від 90 до 100 балів зазвичай свідчить про нереалістичне, некритичне ставлення дітей до власних можливостей. Результат, менший за 60 балів, є свідченням заниженого рівня домагань, він — індикатор неблагополучного розвитку особистості.

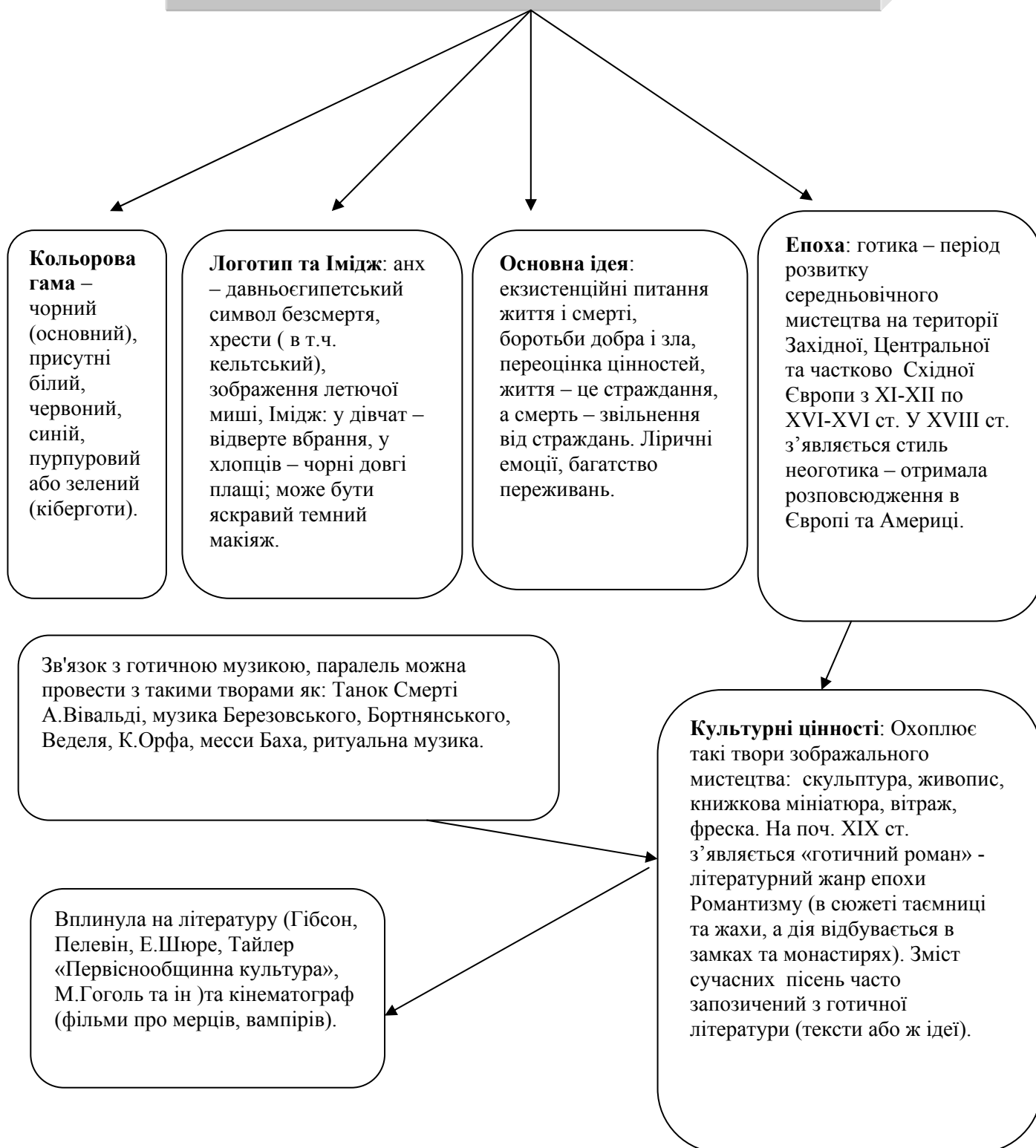
Висота самооцінки. Кількість балів від 45 до 74 — це показники реалістичної самооцінки. Вищі значення є свідченням завищеної самооцінки та вказують на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості — «закритість для нового досвіду», нечутливість до власних помилок, невдач, зауважень та оцінок оточення. Низькі бали вказують на занижену самооцінку (недооцінку себе) та є свідченням граничного неблагополуччя в розвитку особистості. Ці учні складають «групу ризику», їх, як правило, мало. За низькою самооцінкою можуть бути приховані два протилежних за психологічним змістом явища: справжня невпевненість у собі та «захисна», коли декларування (самоу собі) власного невміння, відсутності здібності та іншого дозволяє не докладати ніяких зусиль.

Додаток К**Пісні з цікавою історією створення.**

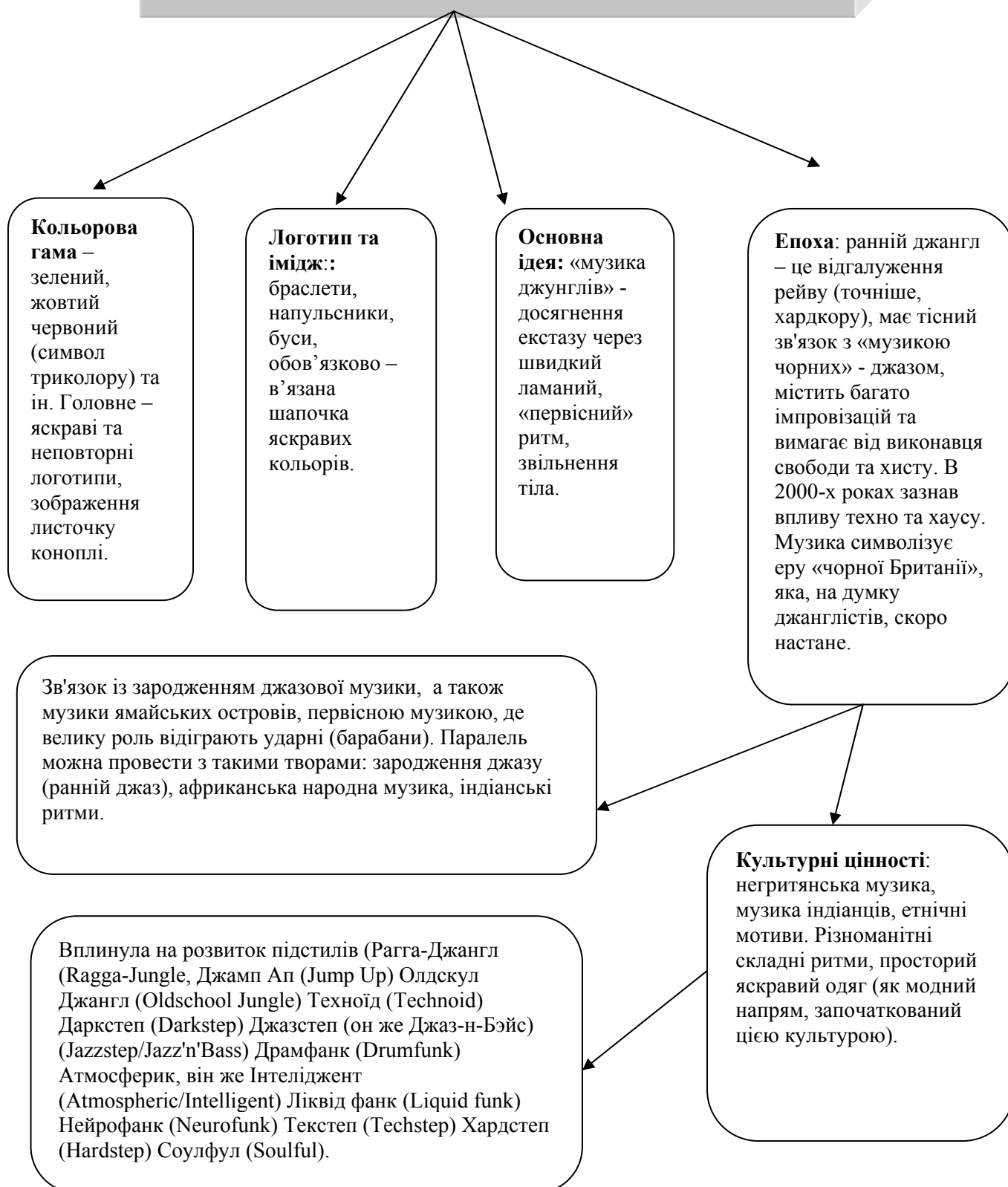
1. Zombie – The Cranberries.
2. Let it be – The Beatles.
3. Hotel California – The Eagles.
4. Bohemian Rhapsody – Queen.
5. Another brick in the wall (Part II) – Pink Floyd.
6. One Love – Bob Marley.
7. Звезда по имени Солнце – В.Цой.
8. Нелюбимая – Батырхан Шукенов.
9. Трава у дома – Земляне.
10. After Dark – Tito & Tarantula.
11. «Вставай» - Океан Ельзи.
12. «Nothing else matters» – Metallica.
13. Пливе кача по Тисині – у виконанні Піккардійської терції.
14. Umbrella – Rihanna.

Додаток Л

Готи



Джанглісти



Інді

Кольорова гама – основного кольору немає. Незалежність дозволяє обирати кожному своє.

Логотип та Імідж: дівчата носять сережки та браслети яскравих кольорів. Обов'язковий аксесуар – окуляри. Хлопці носять великі кольорові шарфи в холодну пору року.

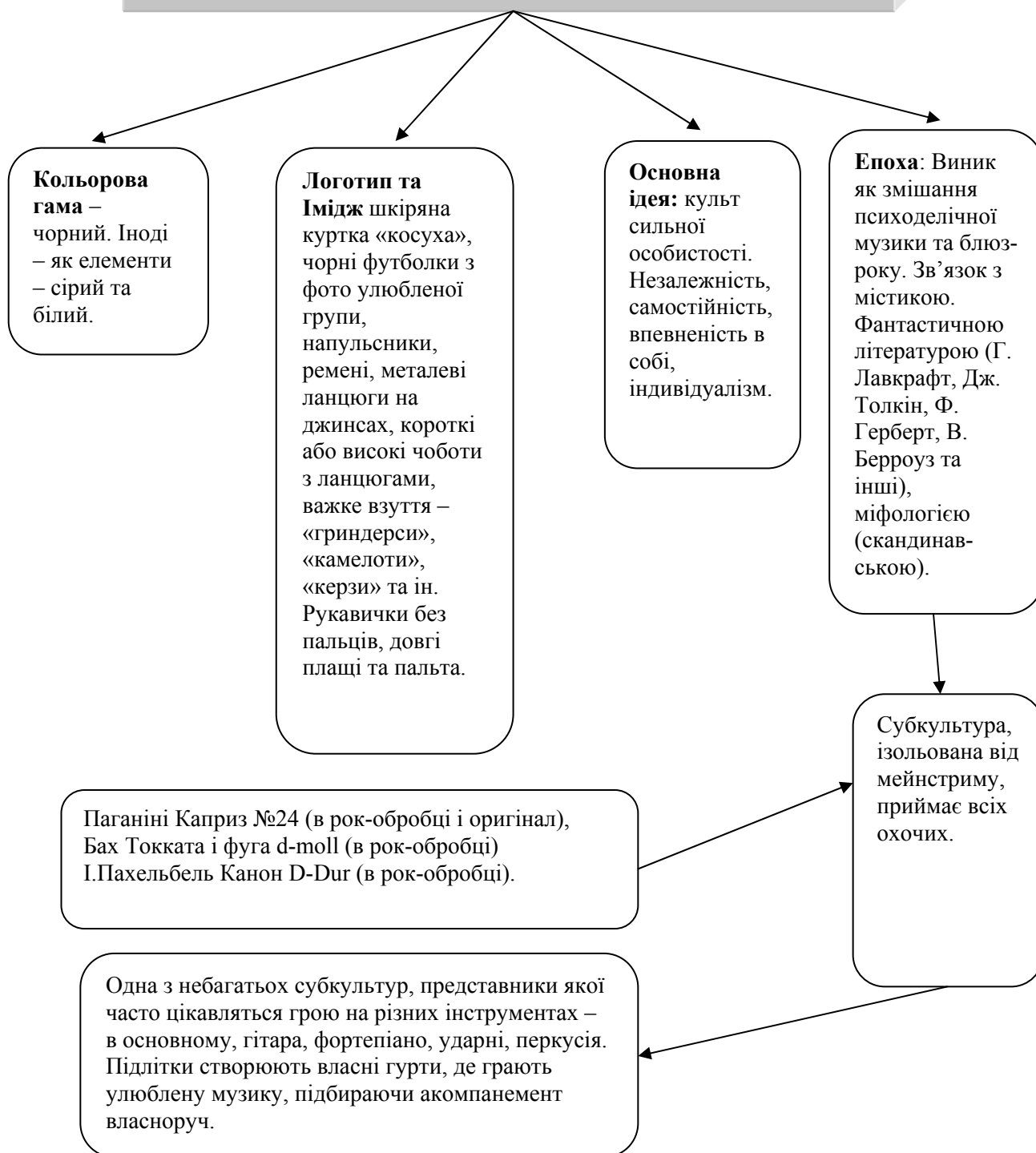
Основна ідея: «мистецтво заради мистецтва». Власна ідеологія DIY (DO IT YOURSELF – роби це сам). Внутрішня та зовнішня свобода та незалежність (від англ. independent) Цільова аудиторія – вихідці з середнього класу, випускники коледжів.

Епоха: З'явився у Великобританії в кін. 70-х р.р., як новий етап розвитку культури хіпі. Виникла як відповідь на закінчення епохи культури панків, проставлена танцювальній поп-музиці, як пустій. Як відповідь тотальному безробіттю серед молоді. Цікавляться творчістю Е.Уорхола, сюрреалізмом. Більш активні – вивчають культуру Англії. Люблять використовувати цитати латиною.

Оскільки люблять все нестандартне, можна запропонувати народну музику різних племен та країн – від африканської до української. Підійде музика, що виражає протест – класика епохи Романтизму, проте музичні зразки варто шукати яскраві та непопулярні, мотивуючи це тим, що «такі твори не всім доступні», «це справжні революційні твори». Е. Гріг, Й.Брамс, М.Мусоргський.

Культурні цінності Це вплинуло на розвиток субкультури як за кордоном, так і на вітчизняному просторі. Містить музику, кінематограф, незалежні медіа, комікси.

Металісти



ПАНКИ

Кольорова гама: яскрава і не-передбачувана, різнокольорова (ірокези), одяг – чорний.

Логотип та імідж: ірокез, браслети з шипами, шиповані напульсники, значки, нашивки з назвами груп, політичні лозунги.

Основна ідея: «Субкультура, що презирливо відкинула політичний ідеалізм і каліфорнійську квітчасту дурість міфу хіпі» (Роберт Крістгау, муз. критик). Тексти проияніті нігілізмом і соціально-політичною тематикою.

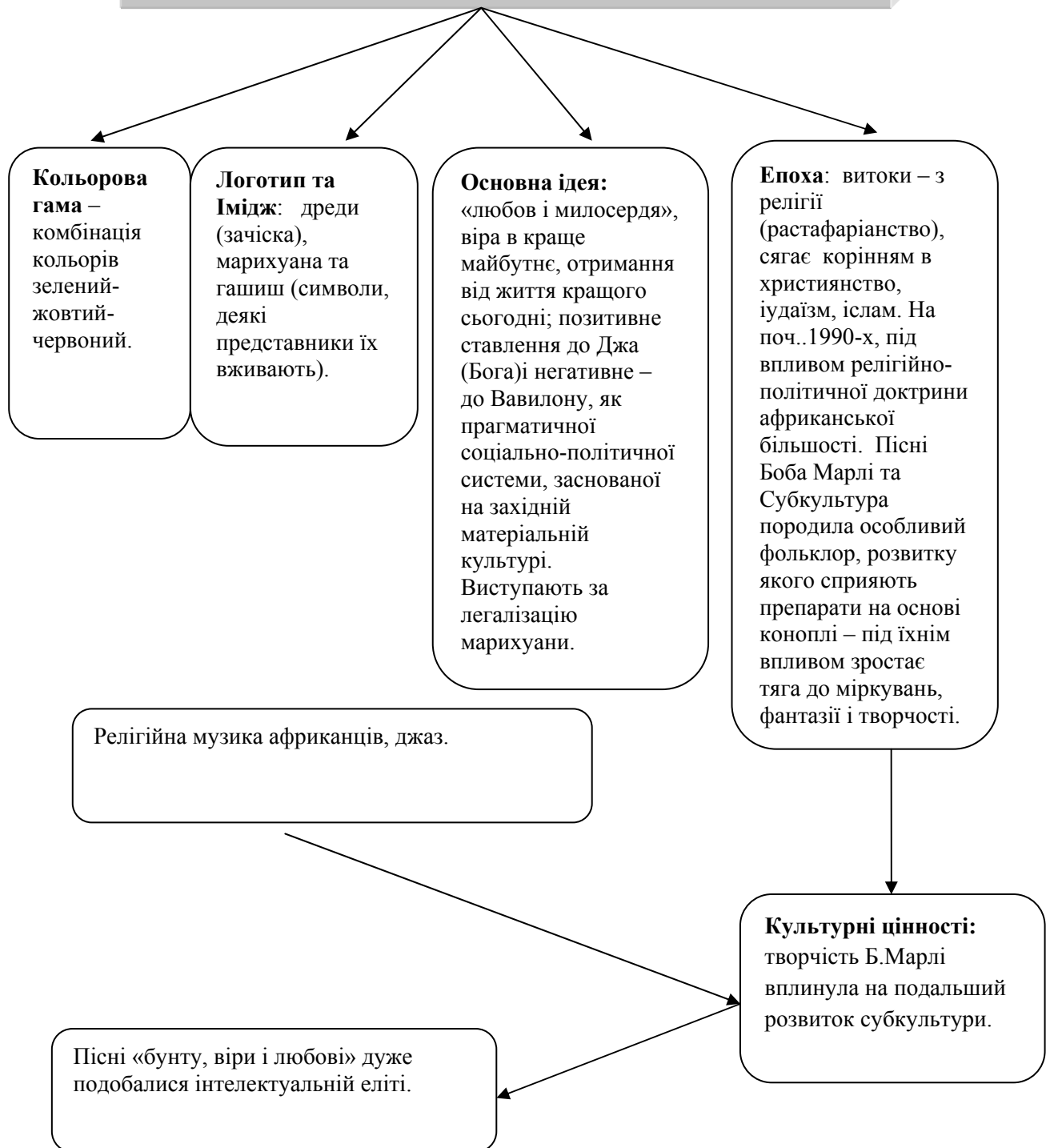
Епоха: Сформувалась в сер. 1970-х в США і Великобританії. В США панк був сенсацією андеграунду, у Великобританії – став повно-масштабним суспільним феноменом, і розцінювався як реальна загроза благополуччю істеблішменту. Заперечували бундючність та сентиментальність рок-музики.

Культурні цінності: з часом з'являються самостійні напрями: ранній панк, анархо-панк, арт-панк, грандж, краст-панк, мелодійний панк, ой-панк/вуличний панк, панк-н-ролл, поп-панк, пост-панк, ска-панк, скейт-панк, стрет-едж, фолк-панк, хардкор, хоррор-панк, хет-кори, емо. Творчість цих гуртів сприяють популяризації ідей панк-року, які вплинули на позитивні перетворення в суспільстві.

Суттєво вплинули на перукарське мистецтво, пов'язані з Е. Уорхоллом (група Velvet Underground).

Зв'язок з фольклорною музикою (особливо весільна, жартівлива, веселого характеру – все те, під що можна «подуріти»), джазом.

Растамани



Ріветхеди

Кольорова гама – чорний та камуфляжні забарвлення.

Логотип та Імідж: ірокези, дреди, армійські черевики, футболки з логотипами індустріальних груп, символіка радіоактивності, зварювальні окуляри, респиратори, заклепки, мікросхеми, цвяхи, пірсінг, тату.

Основна ідея: близька тематика пост-апокаліптики, інтерес до науки, технології. Характерний пошук краси там, де більшість бачить руйнування і смерть. Популярним є сталкерство. Основними об'єктами вилазок ріветів є закинуті старі заводи, зруйновані будівлі тощо. Цікавляться технологіями та використанням їх людиною, наявний мілітаризм, в майбутньому бачать дистонію (перемога сил розуму над силами добра), наявний елітизм (вид соц. дискримінації – розвиток одних людей за рахунок інших); лі-ра в стилі кіберпанк, анти утопічного напрямку. Цікавляться політикою.

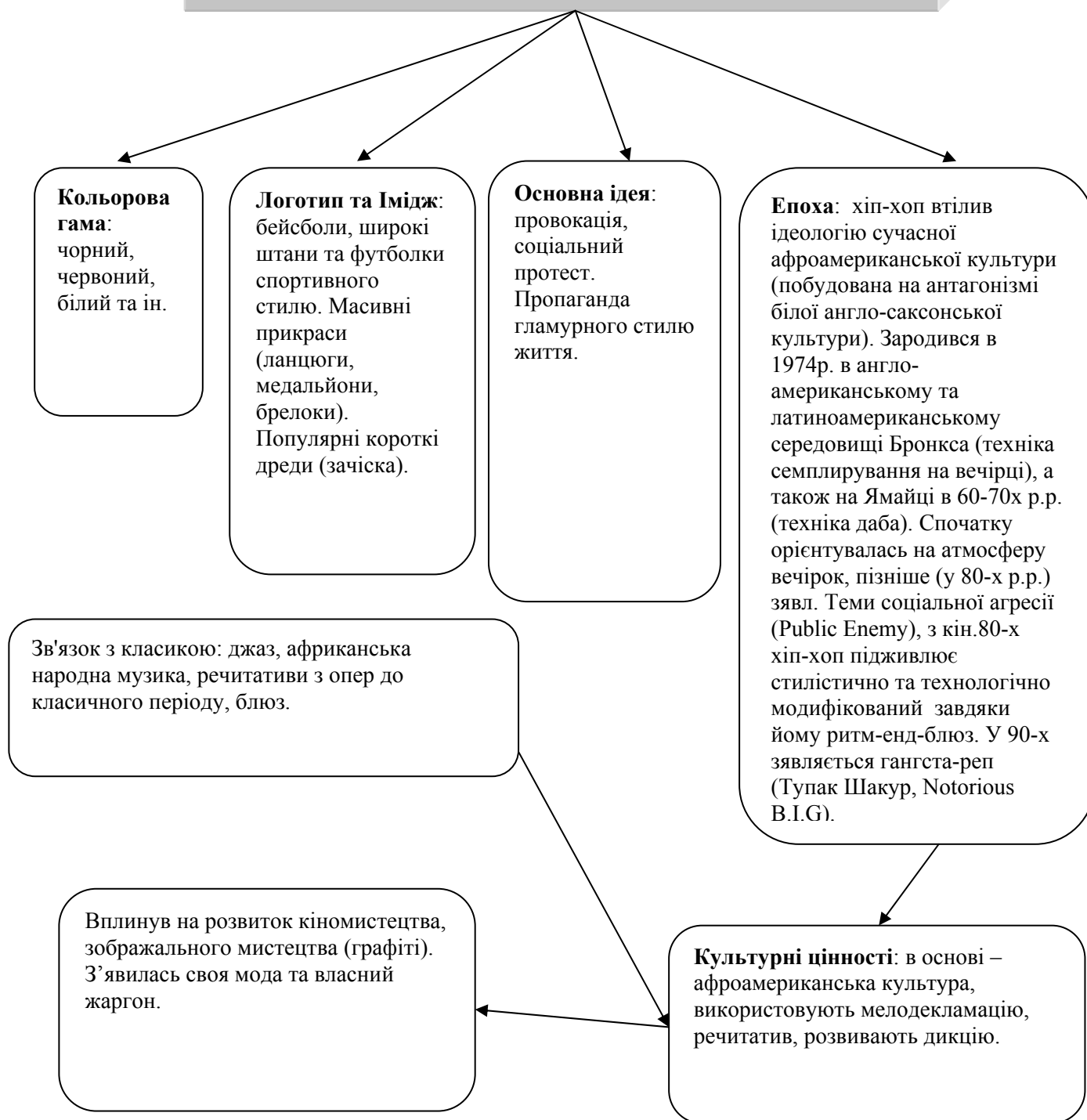
Епоха: 80-90 р.р. XX ст. в США та Канаді, термін «ріветхед» пішов від «заклепщиця Ройз» - уособлює жінок, які працювали на заводах після Другої світової війни. У 1990 вийшла книга Бена Хампера «Rivethed: Tales From the Assembly Line» - термін поширився серед широких мас.

Зв'язок з класикою: М.Равель Болеро, Кейдж «Конструкція у металі для семи виконавців», Й.Рідль, Авраамов «Симфонія гудків», Шенберг, Айвз, Коуел, Скрябін, Брайан Іно.

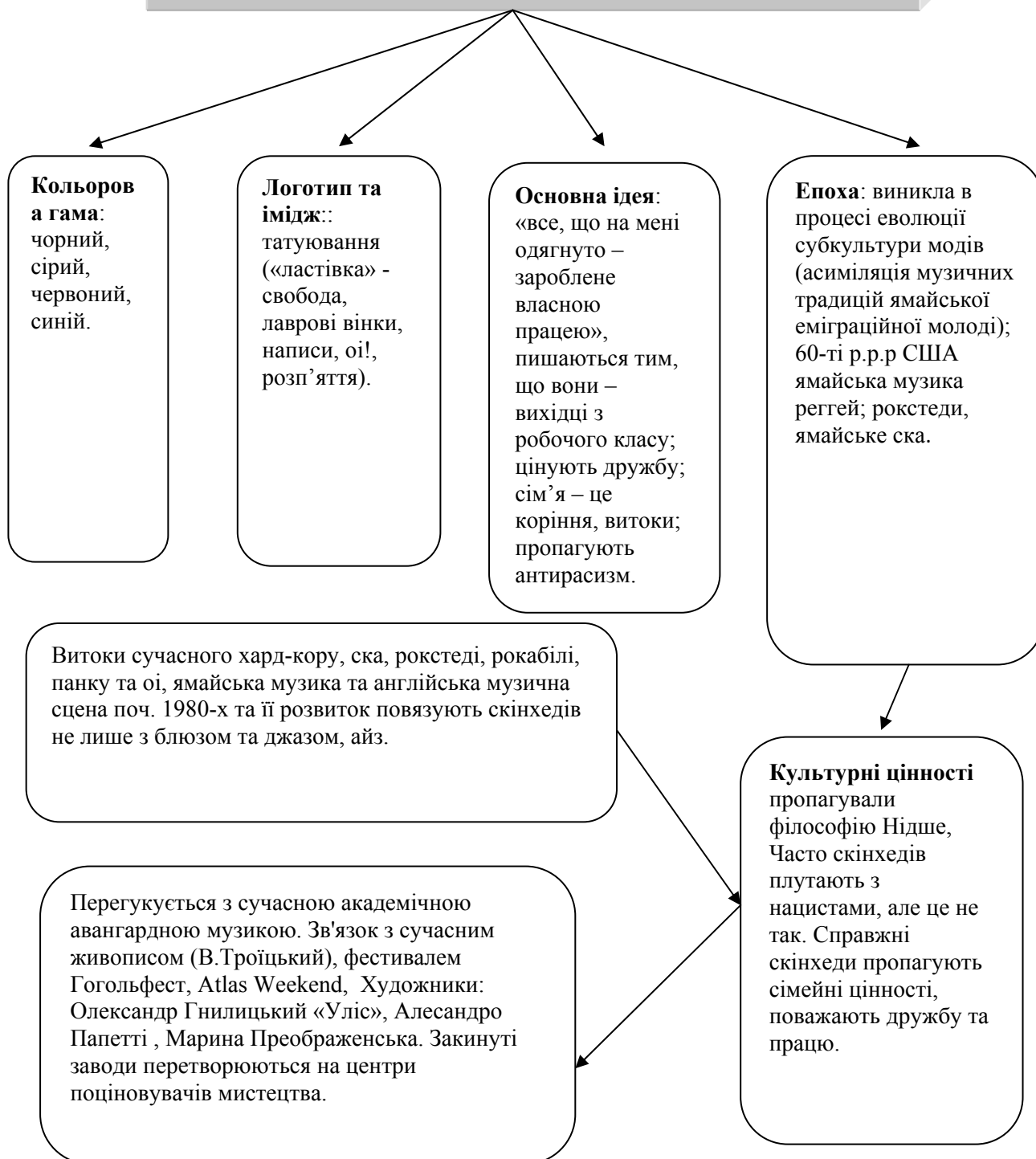
Вплинули на стилі постіндустріальної музики: нойз, дистортед біт, percussion industrial, power electronics, improvised industrial, martial industrial, неофолк, ЕВМ, дет-індастріал, ритуал-ембіент та інші. З'явилась комп.гра «Сталкер».

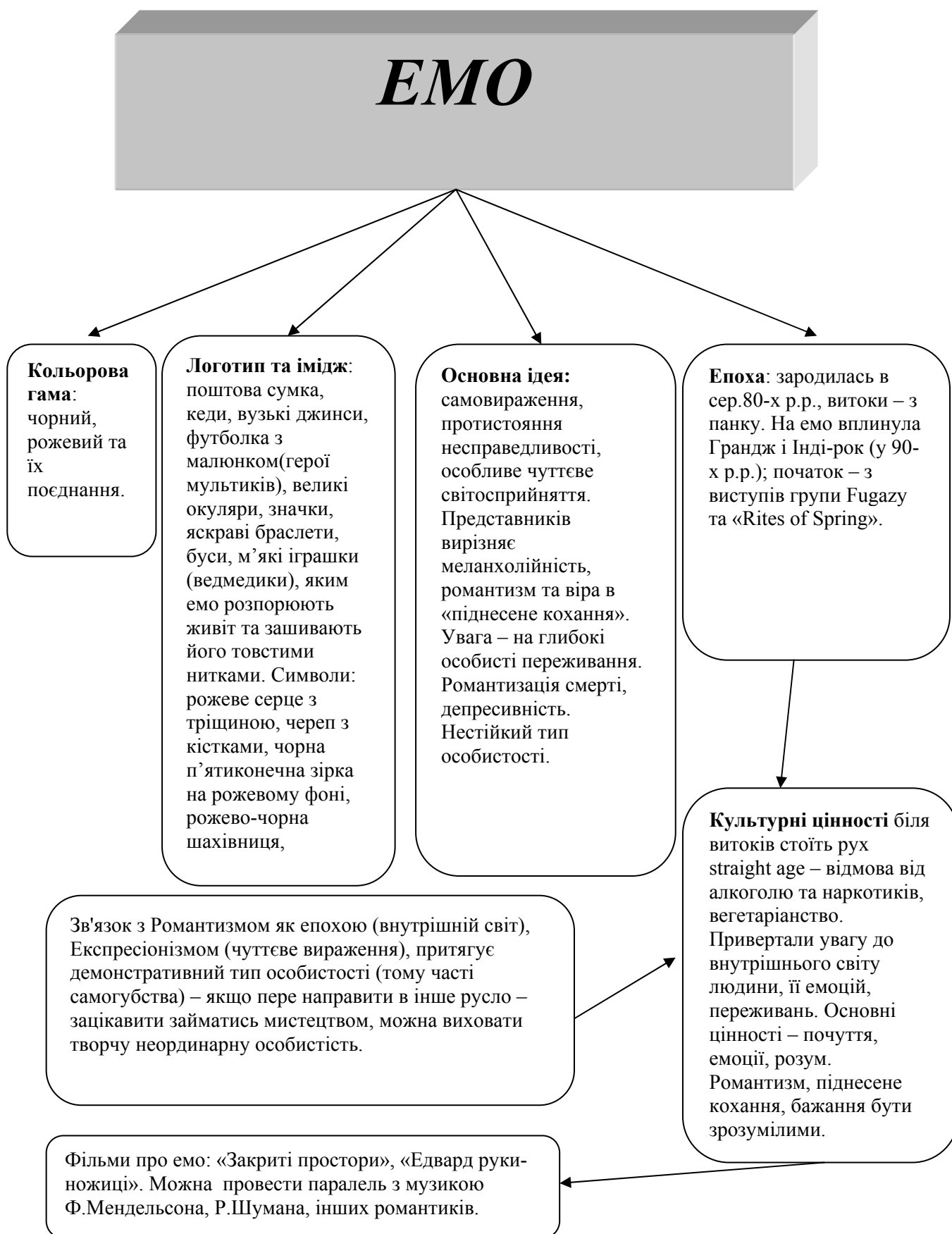
Культурні цінності: почалися музичні експерименти – культура проникла в жанри поп-і рок-музики (Depeche Mode записали удари об колії, зняли кліпи в стилі індастріал).

Репери

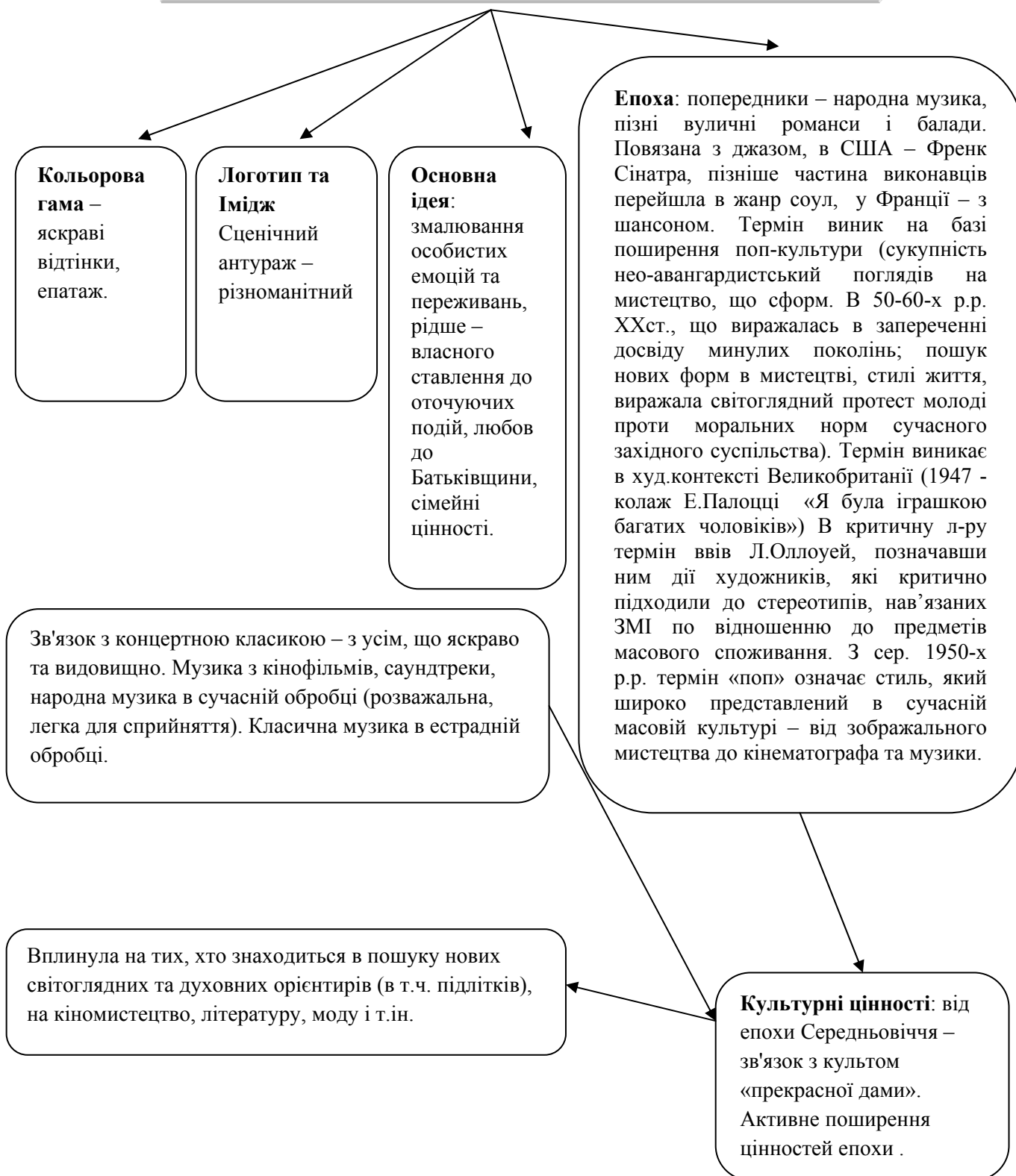


Традиційні скінхеди





Попсисти



Рокери

Кольорова гама – чорний, сірий, металік.

Логотип та Імідж: куртка «косуха», металеві прикраси, заклепки, шкіряні штани, чоботи «козаки», «гріндерси»; зображення тварин, кельтські символи.

Основна ідея: «драйв, свобода, рок-н-рол!», хочуть змінити світ, часто входять незахищені верстви населення. Ввібрала ідеї філософії екзистенціалізму, дзен-будизму, протистояв нормам домінуючої західної культури.

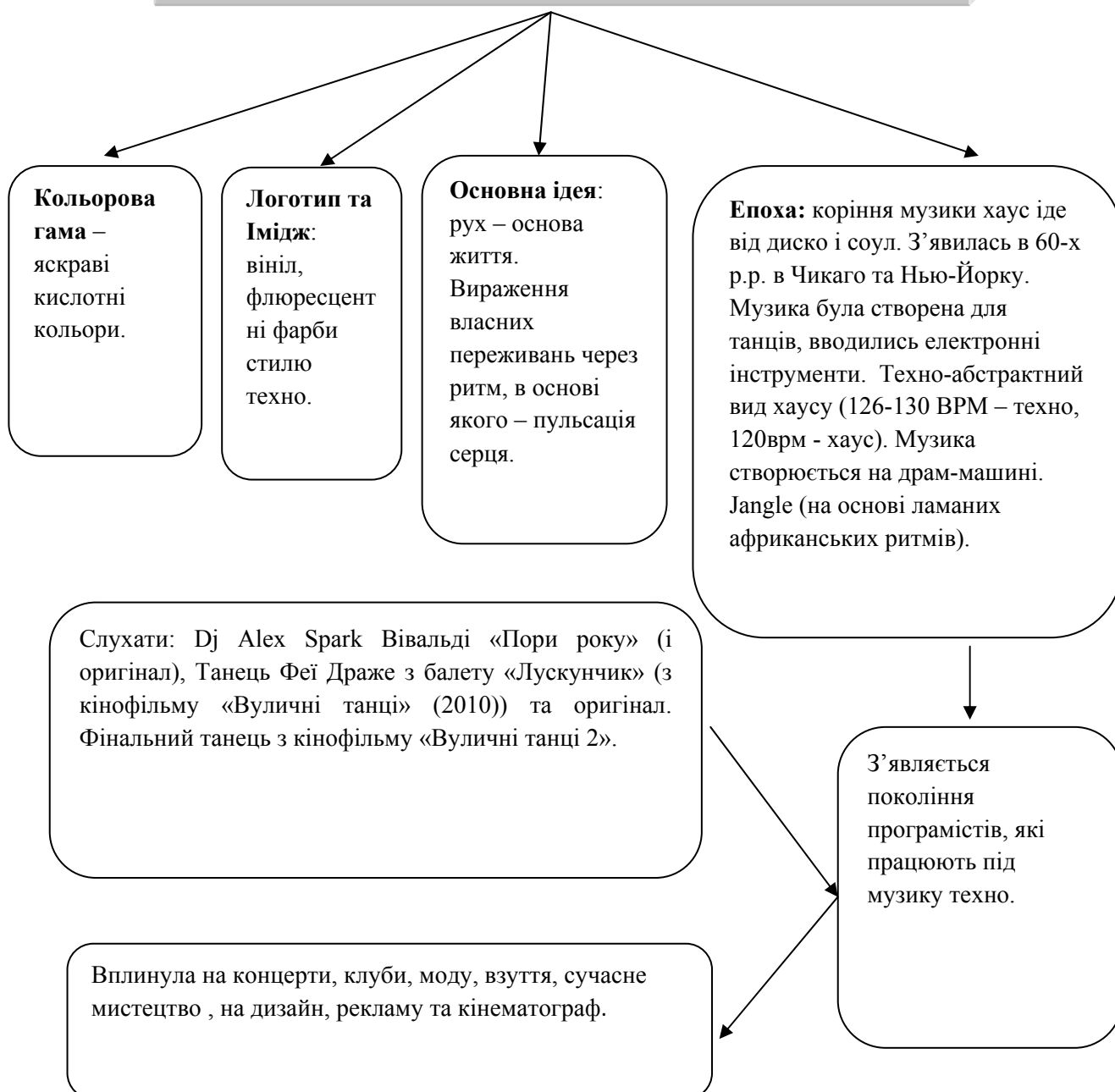
Епоха: бере початок з Великобританії кін.50-х р.р., молодь об'єднувала швидка їзда на мотоциклі. На поч.60-х р.р. зіштовхується з рок-н-ролом, який стає частиною субкультури. З'являється образ англійського вуличного хулігана. На зміну субкультурі рокерів прийшов рух байкерів.

Зв'язок з бугі-вугі, кантрі, ритм-енд-блюзом, а також з новими напрямками: рок+етномузика, рок+джаз і класика (змалювання соціальної несправедливості, боротьби добра і зла тощо).

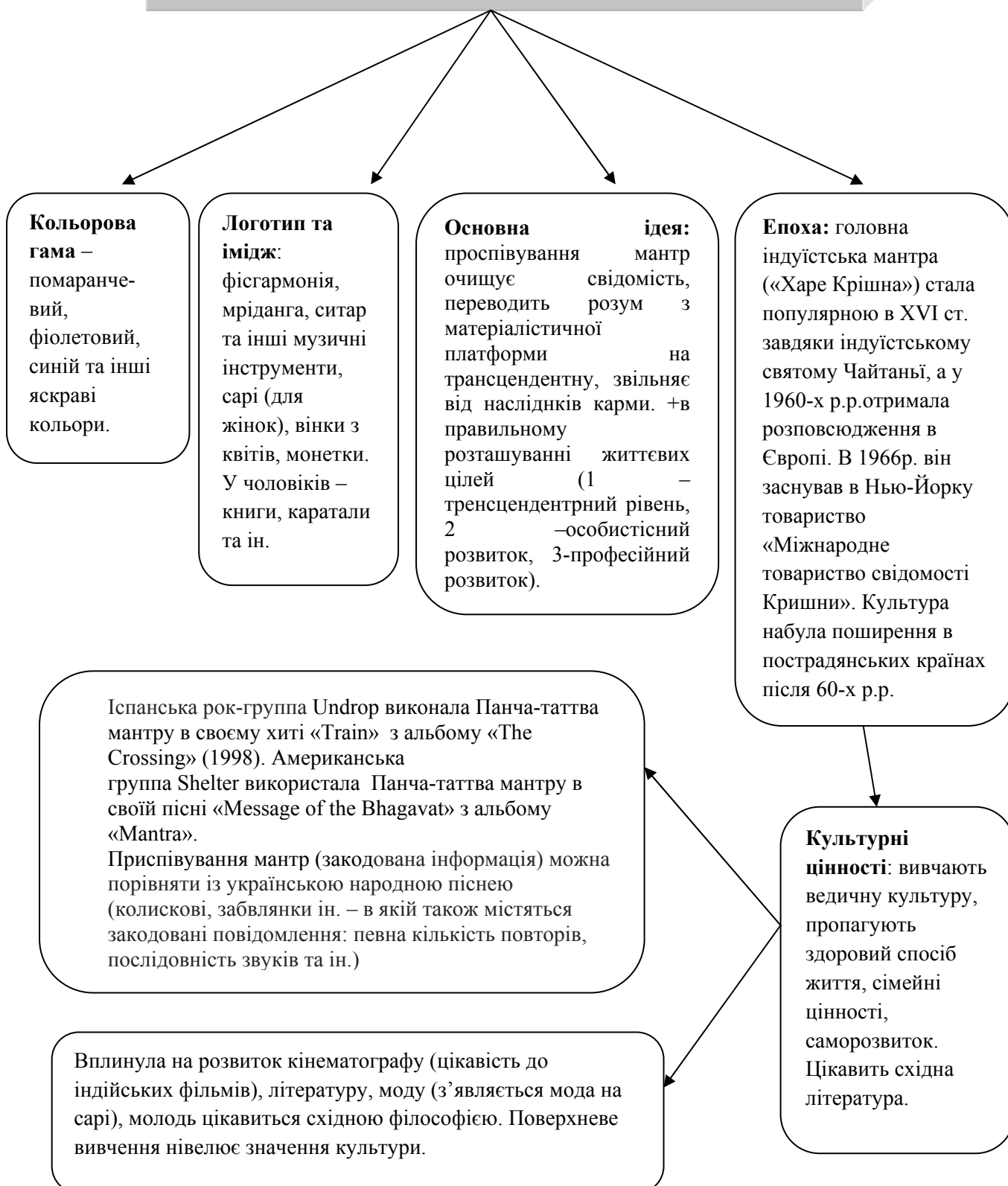
З'являються нові художні форми: поп-арт, психоделіка, хеппенінг, рок-опера тощо. Вплинули на кінематограф, моду (з'явився новий стиль),

Культурні цінності Рок-культура включає окрім музики такі компоненти: вербальний (поетині пісенні тексти, сленгові лексика), поведінковий (виконавські прийоми – від темброво-артикуляційної манери виконання до стилю сценічної поведінки), предметний (костюми, атрибутика як частина виконавського іміджу), соціокультурну («тусовка», «сейшн», музичний хеппенінг) – за визначенням А.Васильєвої.

«Тусовщики»



Кришнаїти



Xini

Кольорова гама – яскраві психоделічні барви.

Логотип та Імідж: довге волосся, браслети, музичні інструменти, пов'язки на голову.

Основна ідея:

1. Зневага до інтелектуальних пошуків головний принцип їхнього стилю життя.
2. Основні цінності — це свобода, радість життя та безмежна любов до усіх людей без огляду на їхню расову чи релігійну приналежність.
3. Протистояння загальноприйнятим нормам і культурі споживання.
4. Демонстративна бідність.
5. Захоплення східним містицизмом.
6. Життя за принципом існування «тут і зараз».
7. Культ кохання і наркотиків.

Епоха: міжнародний молодіжний рух, виник у 1965 році у Сан-Франциско в контексті лібералізації і демократизації традиційного суспільства, один з найяскравіших проявів контркультури, мав пацифістське забарвлення, справив істотний вплив на мистецтво, особливо на рок-музику, з ним пов'язані такі поняття, як сексуальна революція, психоделічна революція. Занепав на початку 1970-их років, перетворившись на одну з субкультур. Був одним із символів епохи. Його учасники називали себе «Поколінням квітів, Дітьми квітів, Love Generation».

Культурні цінності: контркультура хіпі справила істотний вплив на культуру, побут, розвиток суспільства. Свого часу політики Білл Клінтон, Хав'єр Солана, Йошка Фішер, Даніель Кон-Бендітт висловлювали свої симпатії до хіпі. У середовищі львівської хіпової тусовки у 1976 виникла перша на теренах СРСР байкерська група Ігоря «Пензеля» Венцславського. З неї вийшли письменники і поети В. Яворський, В. Славникова, художники О. Бурдаш, Дем, О. Макота. Зв'язок з музикою: рок, етномузика.

Завдяки субкультурі з'являються книги, кіно, музика хіпі.

Додаток М.

Біографії Л. Бетховена, П. Чайковського та Т. Шакура (незавершені фразменти).

Л. Бетховен народився в той час, коли ще не скінчились розмови про «диво-дитину» В. Моцарта. Хлопчик по 8 годин в день займався на клавесині під керівництвом власного батька. Такі титанічні зусилля дозволили йому в подальшому розвинути природний талант та стати великим музикантом, віртуозом в різних жанрах. З часом Л.Бетховен почав втрачати слух, але продовжував писати. ...

Одним з результатів глухоти став унікальний історичний матеріал: зошити, які Бетховен використовував для спілкування з друзями протягом останніх десяти років. Для виконавців його музики вони є важливим джерелом авторської думки щодо питань інтерпретації творів великого композитора...

.....

Після важкої хвороби та переїзду в Алапаєвськ ніхто з родичів не цікавився музичними успіхами Петра Чайковського. Через недовіру до ближніх та власного покликання Петро Ілліч приховував власну силу. Можна стверджувати, що це сприяло змінам в характері Ч. Усвідомлюючи в собі щось таке, чого немає в інших, глибоко в серці він відчував власну перевагу над оточуючими і не міг не дратуватись невизнанням його та байдужістю до його художніх устремлінь....

Його покликання давало йому сили у важкі хвилини та допомагало сміливо йти уперед.

.....

Після переїзду в Балтімор Т.Шакур вступив до місцевої школи мистецтв, де вивчав акторську майстерність, поезію, джаз та балет. Це відбувалось доти, доки реп не став подобатись йому більше...

В 1995 р. суд присяжних відправив співака у в'язницю, а через місяць вийшов його новий альбом. Таким чином, Т.Ш став першим музикантом, який випустив диск, знаходячись в ув'язненні. Альбом набув статусу платинового та був включений в Зал слави рок-н-ролу.....

Додаток Н

Список (за В.Петрушиним)

Повільна мажорна: О.Бородін Ноктюрн зі струнного квартету, Ф.Шопен ноктюрна фа мажор, ре бемоль мажор крайні частини, Ф.Шуберт «Аве Марія», К.Сен-Санс «Лебідь», С.Рахманінов концерт №2, початок 2 частини.

Повільна мінорна П.Чайковський п'ята симфонія початок, Шоста симфонія фінал, Е.Гріг «Смерть Озе», «Жалоба Інґрід» із сюїти «Пер Гюнт», Ф.Шопен Прелюдія до мінор, марш з сонати сі бемоль мінор, етюд до-дієз мінор, К.Глюк «Мелодія».

Швидка мінорна Ф.Шопен етюди № 12,23,24, Скерцо№1, прелюдії №16,24. А.Скрябін Етюд №6, П.Чайковський увертюра «Буря», Р.Шуман «Порыв», Л.Бетховен фінали сонат №14,23.

Швидка мажорна Д.Шостакович «Святкова увертюра», Ф.Ліст фінали угорських рапсодій №6,10,11,12. В.Моцарт «Маленька нічна серенада»(I та IVч.), Л.Бетховен фінали симфоній №5,6,9.

Додаток П

№ з/п	Назва суб-культури	Психологічні особливості	Музичні рекомендації
1.	<i>Готи</i>	Проблеми із прийняттям себе, власної зовнішності, низький рівень впевненості в собі, наявність тривожних станів і страхів.	Р. Вагнер – «Перстень Нібелунга» (Der Ring des Nibelungen); М. Мусоргський – «Пісні й танці смерті» (1875—1877), «Ніч на Лисій горі»; Ф. Мендельсон – кантата «Перша Вальпургієва ніч»; Леон Боельман (1862—1897) - "Готична сюїта" для органа; Й. Бах - Токката і fuga ре мінор, BWV 565; Дж. Крам (George Crumb) – «Ancient Voices of Children» (1970), «Black Angels» (ч.1) (1970); В. Моцарт – Реквієм (KV 626), ре мінор (1791); Ф. Ліст – «Танець смерті» (1849); К. Орф - Carmina Burana «O Fortuna!» (1935—1936); Ф. Шуберт – «Ave Maria», Ф.Шопен Великий концертний дует для віолончелі та фортепіано на теми з опери Мейєрбера «Роберт-диявол», інші.
2.	<i>Джанглісти</i>	Загострене почуття справедливості, болісне сприйняття реальності та її проблем. Теми жорстокості, сексу та наркотиків, соціальна та політична тематика доноситься до слухача в переломленому та загостреному вигляді, потреба в яскравих емоціях, увага на інстинкти та актуальність власного емоційного стану «тут і зараз».	Глен Міллер, Дюк Еллінгтон, Дерік Морган, музика Стіва Райха.
3.	<i>Інді</i>	Низька самооцінка, потреба у вираженні себе через творчість, підвищений рівень тривожності, занижений – самокритичності та працелюбності. Схильні до психічних розладів, часто	Постмодерністи Тері Райлі, Олів'є Мессіан, напружені швидкі частини симфоній композиторів-класиків (фінал 5 симфонії Л.Бетховена може допомогти подолати депресію; фінал 4 симфонії П.Чайковського, симфонія №1 Г.Малера (4 частина)

		впадають в депресію, песимістичні.	та інші).
4.	Металісти	Загострене почуття середовища («ми» і «вони»), прагнення вивчати нове (гра на інструменті, мова улюблених пісень тощо), високий рівень креативності.	Різноманітні рок-опери, а також кращі зразки музики цього ж напрямку: Yngwie Malmsteen – Trilogy Suite Op5.; Impellitteri – 17 th Century Chicken Pickin. Jason Becker – Altitudes. Paul Gilbert – Technical Difficulties (група Racer X), Marty Friedman – Jewel, Tony MacAlpine – Autumn Lords. Emerson, Lake and Palmer «Picturics from Exgibition» - це обробка Мусоргського «Картинки з виставки».
5.	Панки	Високий рівень пізнавальних потреб, ціннісних орієнтацій. Емоційно лабільні, емотивні, екстравертовані, наявна спонтанна та реактивна агресивність, дратівливість. Наявні такі характеристики як самоприйняття, самоповага, рішучість, гнучкість поведінки, креативність. Високий рівень гіпертимності (підвищений настрій).	Симфонії та сучасна «інтелектуальна музика», в т.ч. класичні симфонії в сучасній рок-обробці, чергувати зі спокійною, розслаблюючою музикою (кантиленні арії з опер – «The fantom of the opera» Е.Ллойда.), музика В.Моцарта в обробці в стилі панк і т.п.
6.	Растамани	Вихід в «іншу реальність», бажання відгородитись від всього шляхом витіснення зі свідомості негативних переживань.	Українські народні пісні: «Цвіте терен», «Ніч яка місячна», «Черемшина» у виконанні Квітки Цісик, «Я піду в далекі гори» В.Івасюк, «Квітка-душа» Н.Матвієнко.
7.	Рівет-хеди (рейвери)	Любов до розваг, веселощів, бажання заводити нових друзів говорить про високу комунікабельність, позитивне ставлення до життя, колективізм, здатність до відчайдушних вчинків. На вечірках і концертах здатні впадати в колективні транс-ві стани – «дикунські вечірки» як часто їх називають.	Українська народна танцювальна музика (в т.ч. весільна та інша обрядова), інструментальна музика з чітким ритмом барабанів (африканських, тощо).
8.	Хіп-хоп (репери)	Розвиток рефлексивних та мисленневих здібностей, концентрація уваги, ментальний та духовний	Л. Армстронг – «Let My People Go», «What A Wonderful World»; Е. Фіцджеральд – «Dream A Little Dream Of Me», «Summertime»; Д.

		розвиток. Оптимісти та активісти, співчутливі, вразливі, глибоко переживають найменші прикрощі. Радіють чужим успіхам, у багатьох розвинений альтруїзм.	Еллінгтон – «Such Sweet Thunder» (шекспірівська сюїта, 1957), «Indigos» (1957), платівка «Ella Fitzgerald Sings the Duke Ellington Songbook» (1957); М. Сміт – "Harlem Blues" (1935), «Crazy Blues»; Ч. Паттон – «Down The Dirt Road Blues» (1929); Б. Джефферсон – «See That My Grave Is Kept Clean», «Match Box Blues» (1927); Б. Брунзі – «Hey Hey Baby», «When Did You Leave Heaven», «Trouble In Mind» (1956), «Midnight Special» (1935).
9.	Скінхеди	Підвищена збудливість, агресивність, низький рівень естетичної культури. «Сила вирішує все». Здатні згуртовуватись заради спільної мети, твердо відстоюють власні переконання.	Народні групові танці (танці по колу, «стіна на стіну», танцювальні батли тощо), Ф.Шопен «Революційний етюд», М.Равель «Концерт для лівої руки з оркестром», С.Рахманінов «Другий концерт для фортепіано з оркестром» - Іч.
10	Емо	Позбавлення тривожних станів, вивільнення накопиченої агресивної енергії, прийняття себе та реального світу, прагнення реалізувати себе через творчість. Страх стати аутсайдером – заперечення загальноприйнятих цінностей; бажання знайти вихід підвищеній емоційності. Співпереживання чужій біді, толерантність, пацифізм.	Й. Бах – Арія «Повітря», Концерт для флейти D-moll; 154 А. Вівальді – «Adagio», «Пори року» (Концерт №1 мі-мажор «Весна», Концерт №2 соль-мінор «Літо», 3 Концерт № 3 фа-мажор «Осінь», 4 Концерт №4 фа-мінор «Зима»); В. Моцарт – Симфонія № 6 («Музика янголів»); Е. Гріг – Вальс мі-мінор; Ф. Шопен – Вальс сі-мінор ор.69 №2, Вальс до-мінор № 7, «Фантазія-експромт»; П. Чайковський – «Пори року» («Травень», «Липень»); Л. ван Бетховен – Соната № 14 «Місячна»; К. Дебюссі – частина «Бергамаської сюїти», «Місячне світло»; Ш. Сен-Санс – «Лебідь» з циклу «Карнавал тварин»; С. Рахманінов – «Вокаліз, опус 34, №14» (остання з «Чотирнадцяти пісень, опус 34»).

11	Понсисти	Розвинений «стадний інстинкт» - легко піддаються впливу натовпу, власні проблеми воліють вирішувати загальноприйнятими методами («як у людей»), жертви «кліше» та моди. Проте мають високий рівень рефлексії, чутливі, вірять у «щасливий кінець».	Спільні народні танці – гуляння, хороводи з відповідними текстами («А ми просо сіяли», пісні до свята Івана Купала та інші обрядові); якщо є потреба виразити себе через рух – африканські барабани, бубни та ін. Для підспівування можна обрати класику в сучасній обробці (арії з оперет та інше).
12	Рокери	Проблеми із концентрацією уваги, низький рівень керування власними емоційними станами, важливість фізичного вираження власних емоцій.	А) серед представників музичного стилю класичного кросоверу: Emerson, Lake & Palmer (ELP) - сюїта М.Мусоргського «Картинки з виставки»; Electric Light Orchestra (ELO) - «10538 Overture», «Roll Over Beethoven» (кавер Чак Бепі), «Shine a Little Love», «Ticket To The Moon»; Queen (Roger Taylor and Brian May) та Лучано Паваротті – «Too Much Love Will Kill You»; Б.Б. Кінг та Лучано Паваротті - «The Thrill Is Gone»; Джон Бон Джові та Лучано Паваротті – «Let it rain»; Пласідо Домінго, Хосе Каррерас, Лучано Паваротті - Серенада (Ф. Шуберт), «Torna a Surriento»; Б) серед симфонік-металу або симфонічного року: The Beatles - «Yesterday» (у формі бароко-року); Procol Harum - «A Whiter Shade Of Pale» (перший випадок цитування класичних творів у рок-музиці); концерт Deep Purple "Concerto for Group and Orchestra" (1969); концерт Роджера Уотерса "The Wall: Live in Berlin" (1990); В) серед класичних композицій: М. Римський-Корсаков – «Політ Джмеля» з опери «Казка про царя Салтана».
13	«Тусовщи-ки»	При тривалому прослуховуванні техно музики знижується рівень інтелекту, проте «тусовщики» здатні абстрагуватись і працювати над вирішенням інтелектуальних завдань	Інструментальна музика епохи Бароко та Класицизму (Бах, Гендель, Вівальді, Тартіні), всі твори класичної музики, які не є програмними, проте вимагають надзвичайної техніки виконавця. Сучасна академічна музика (Сильвестров В., Карабиць І., Булез

		навіть у непристосованих до цього умовах.	П. та інші).
14	<i>Кришнай-ти</i>	Високий ступінь навіювання, низька критичність, вразливість нервової системи, з іншого боку – життєрадісність, прагнення до духовного очищення, пізнання світу через пізнання себе.	Мантри, уривки з православної Літургії, а також легка повторювана музика (наприклад, пісенні цикли романтиків), народна музика (мажорна) – «Ішло дівча лучками», «У перетику ходила». «Україно» Петриненко Т., та інші.
16	<i>Xini</i>	Відстоювання себе, віра в себе, ментальний саморозвиток, позбавлення залежності від допінгу, розвиток логічного мислення. Багато часу приділяють спостереженню навколишнього світу, задумуються над власним місцем в світі. Схильні до невротичної депресії – чутливі до зауважень, трагічно сприймають сумні події.	Ф. Мендельсон – «Сон у літню ніч» (1843), «Лісова пісня»; Е. Гріг – сюїта «Пер Гюнт», «Ранок», сюїта №2; В. Моцарт – Соната №15; П. Чайковський - «Вальс Квітів» з балету «Спляча красуня»; Й. Штраус (син) - «Казки Віденського Лісу» (1868) та набір музичних композицій з музики природи: «Вітер», «Звуки природи», «Спів пташок», «Звуки дощу» та ін.

Додаток Р

Тренінги

(рекомендовані техніки для розширення ЕЕД)

7кл-8кл**1.Знайомство.****2.Прийняття правил групи****3.Вправи для розігріву:** *техніка «Ритм (імпульс)» О.Тараріної*

Мета: навчитись сприймати музику через різні модальності. Для цього зняти каблучки, годинники, глибоко подихати, закривши очі – звучить музика. Учням пропонується задіяти для сприйняття музики всі 5 органів чуття (уявляти себе танцюючим, активізувати зорові образи, спробувати відчуття «запах та смак» музичного твору. Записати власні тілесні відчуття); техніки «Малювання музики руками», «Мій внутрішній танець»(О.Тараріна),

4.Основна техніка «Картина, що супроводжується співом», «Картини почуттів та скульптури почуттів» (У.Баер), «Я і мій талант», «Зірка почуттів» (У.Баер), «Колискові моїх «Я»» (модифікація І.Івженко), «Серійний малюнок» (Р.Ткач), «Мапа внутрішнього світу» (Дж.Аллан), перформанс на тему «Конфлікт як ресурс», «На межі»(В.Сидорова), колаж «Мої емоції», «Я і прекрасне»,

5.Релаксаційна вправа: техніки групового малюнку, малювання музики руками, малювання піском (манкою) під музику, дихання в заданому ритмі, техніка «Каракулі», техніки монотипії тощо.

Обговорення.**Підведення підсумків.**

Додаток С

Дитячі роботи



Додаток Т**Перелік фільмів для формування ЕЕД**

1. «Хористи», режисер Крістоф Барратьє, 2004 р.
2. «Вуличні танці 3D», режисер Макс Джива, Данія Пасквіні, 2010 р.
3. «Крок вперед», режисер Енн Флетчер, 2006 р.
4. «Сестра Моцарта», режисер Рене Фере, 2010 р.
5. «Август Раш», режисер Керстен Шерідан, 2007 р.
6. «Доріан Грей», режисер Олівер Паркер, 2009 р.
7. «Мирний Воїн», режисер Віктор Сальва, 2006 р.
8. «Тримай ритм» режисер Ліз Фрідлендер, 2006 р.
9. «Металістка», режисер Рагнар Брагасон, 2013 р.
- 10 «Клас корекції», режисер Іван Твердовський 2014 р.
11. «Одержимість», режисер Д.Шазел, 2013 р.

Додаток У

Словник естетичних емоцій В.Ражнікова

ЕЛЕГАНТНО тонко, витончено, тендітно, галантно, пластично, делікатно, граціозно, капризно.	ЖАРТІВЛИВО забавно, глумливо, вигадливо, пустотливо, пікантно, іронічно.
ПОЕТИЧНО мрійливо, тремтливо, проникливо, піднесено, задушевно, зворушливо, сумно, чуйно, м'яко.	СПОКІЙНО мирно, безтурботно, світло, добродушно, наївно, невимушено, сумно, задумливо.
ТАЄМНИЧЕ загадково, інтригуючи, вкрадливо, містично, примарно, причаєно.	ЖАГУЧЕ гаряче, рвучко, бурхливо, запально, палко, стрімко, нетерпляче, переможно.
СХВИЛЬОВАНО бентежно, стурбовано, гарячково, пружно.	РАДІСНО весело, святково, жваво, пісенно, завзято, грайливо, дзвінко.
ВЛАДНО могутньо, твердо, суворо, деспотично, велично.	НІЖНО ласкаво, любовно, шляхетно, м'яко, зворушливо, чисто, довірливо, приємно, привітно.
ЗУХВАЛО безцеремонно, нав'язливо, нескромно, визивно.	РОЗДРАТОВАНО грубо, сердито, агресивно, люто, деспотично, похмуро.
УРОЧИСТО тріумфально, гордо, упевнено, захоплено, велично, пишно, величаво, відкрито, радісно.	ЕНЕРГІЙНО сміливо, рішуче, гордо, упевнено, мужньо, наполегливо.

[illegible]