

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЦІ СЯНБО

УДК 378.016:78.071.2-051]:37.015.31:7

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
ГУЗІЙ Наталія Василівна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	11
1.1. Художньо-творчий потенціал особистості як наукова категорія	11
1.2. Зміст і структура художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.....	32
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	69
2.1. Педагогічні підходи та умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва	69
2.2. Методичне забезпечення формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва	100
Висновки до другого розділу	122
РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	125
3.1. Стан сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва	125
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методичних основ формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва	150
Висновки до третього розділу	170
ВИСНОВКИ	173
ДОДАТКИ	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	194

ВСТУП

Актуальність теми. Динамічні зміни, які відбуваються сьогодні в соціально-економічному, політичному та духовному житті світового співтовариства, вимагають вироблення нових підходів до підготовки висококваліфікованих й конкурентоспроможних кадрів в усіх сферах життя і, зокрема, у мистецькій галузі. Перспективним напрямом активізації модернізаційних процесів у мистецькій освіті виступає розвиток творчої особистості майбутнього фахівця, а одним із векторів формування професіоналізму та фахової майстерності мистецьких кадрів – їх художньо-творчий потенціал.

Особливої ваги реалізація зазначених завдань набуває у контексті розвитку загальносвітових тенденцій, визначених у «Великій Хартії Університетів», Лісабонській конвенції (1997), Сорбонській декларації (Париж, 1998), Болонській декларації (1999). У світлі цих документів та у межах розпочатого процесу пріоритетним принципом організації вищої освіти стає орієнтація на незалежність і свободу всіх учасників оновленого науково-освітнього простору, конструювання нового типу освіти, пов'язаного, у першу чергу, з якісно іншим характером освітніх результатів. Відповідно у системі вищої музичної освіти йдеться про ствердження креативного підходу до розвитку особистості майбутніх фахівців, посилення їх суб'єктної ролі та активно-перетворюючої позиції у навчально-виховному процесі, що вимагає оптимізації завдань та педагогічних механізмів художньо-творчого становлення студентів вищих навчальних закладів мистецького спрямування різних кваліфікаційних рівнів.

У такому ракурсі актуальною є проблема підготовки у системі вищої ланки музичної освіти фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». У контексті євроінтеграційних стандартів бакалаврат виступає базовим фундаментом, на якому у подальшому надбудовуються нові спеціалізовані напрями підготовки залежно від потреб, інтересів та можливостей випускників. Даний освітньо-кваліфікаційний рівень у межах вищої музичної освіти має

біфункціональний характер, забезпечуючи підготовку мистецьких та мистецько-педагогічних кадрів, оскільки на рівні бакалавра музичного мистецтва студенти отримують широкоспектральний інструментарій базової освіти, що відкриває для них можливості вирішувати типові професійні завдання як в суто музично-виконавській сфері, так і в музично-педагогічній діяльності. Усе це обумовлює необхідність дослідження феномену художньо-творчого потенціалу особистості музиканта в єдиній системі взаємодоповнюючих елементів його фахової підготовки.

Проблема формування художньо-творчого потенціалу прямо чи опосередковано представлена в українських та зарубіжних дослідженнях з позицій філософії, психології, педагогіки, що сприяло накопиченню цінного досвіду у розробці її основних теоретичних положень. Так, філософський аспект потенціалу розглядали у своїх працях Н. Дериглазова, О. Чаплигін, М. Шафіков та ін. Психологічні основи формування потенціалу особистості презентовані працями К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Д. Ельконіна, М. Кагана, Г. Костюка, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, С. Максименка, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін. Розкриттю сутності творчого потенціалу присвячені дослідження І. Манохи, О. Матюшкіна, В. Моляка, Л. Овсянецької, К. Петрова, М. Смульсон, С. Степанова та ін. Художній потенціал як система художньо-естетичних потреб, форм і способів їх задоволення представлений у роботах В. Антоненко, О. Завгородньої та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчого потенціалу особистості розглядається в працях Н. Васиної, О. Гуськової, О. Олексюк, С. Сисоєвої, В. Толмачева та ін.

Окремим аспектам підготовки фахівців у галузі мистецтва різних освітньо-кваліфікаційних рівнів – бакалаврів, спеціалістів, магістрів – присвячені праці О. Єременко, В. Козліна, Н. Лисіної, О. Ляшенко, Н. Мозгальнової, Д. Музальова, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ребрової, Т. Смирнової, С. Соломахи та ін. У розвідках науковців наголошується на

доцільності урахування національних засад художнього розвитку особистості, основних положень гуманістичного спрямування осягнення мистецтва й особистісно-індивідуального підходу до організації мистецького навчання тощо. Значний внесок у теорію та практику професійної підготовки вчителів музики у вищих навчальних закладах зроблено вченими Н. Гуральник, К. Завалко, Л. Коваль, А. Козир, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, В. Орловим, Л. Паньків, А. Растригіною, Т. Рейзенкінд, О. Ростовським, Т. Танько, В. Черкасовим, О. Щолоковою та ін. Теоретичну та практичну цінність для проведення наукового пошуку становлять результати досліджень проблем професійної майстерності та механізмів творчого розвитку майбутніх музикантів, презентовані у доробку Е. Абдулліна, О. Арчажникової, Н. Бакланової, Н. Гузій, Н. Кічук, Г. Побережної, О. Рудницької, В. Шульгіної та ін.

Разом з тим, позитивно оцінюючи здобутки вищезазначених науковців, слід зауважити, що проблема формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва залишається висвітленою частково, а існуючі в мистецькій освіті роботи розкривають лише деякі її аспекти (Ю. Афанасьєв, Н. Гуральник, К. Завалко, В. Лихвар, В. Мороз, С. Олійник та ін.), бракує цілісних системних досліджень з проблеми підготовки бакалаврів музичного мистецтва як творчих фахівців загалом, так і цілеспрямованої методики формування художньо-творчого потенціалу студентів на етапі базової музичної освіти зокрема.

Отже, недостатня розробка задекларованої проблеми, її актуальність і детермінованість об'єктивними потребами сучасної теорії та практики мистецької освіти зумовили вибір теми дослідження: *«Формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва»*.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Зміст, форми, методи і засоби підготовки майбутнього

вчителя музики». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 27 лютого 2014 року).

Мета дослідження полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методичних основ формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки бакалаврів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах мистецького спрямування.

Предмет дослідження – методичні основи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

Завдання дослідження визначено відповідно до об'єкту, предмету і мети:

- 1) виявити сутність художньо-творчого потенціалу особистості як наукової категорії;
- 2) розкрити зміст і компонентну структуру художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва;
- 3) обґрунтувати педагогічні підходи та умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва;
- 4) теоретично обґрунтувати, розробити методичне забезпечення формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки;
- 5) визначити критерії та встановити рівні сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, експериментально перевірити ефективність розроблених методичних основ у процесі фахової підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять філософські положення про зв'язок теорії і практики в процесі діяльності (М. Дученко, В. Іванов, А. Канарський, О. Яценко та ін.); психолого-

педагогічні засади організації навчального процесу у вищій школі (А. Алексюк, Я. Болюбаш, С. Гончаренко, О. Коваленко, В. Луговий, О. Пехота, С. Сисоєва, М. Фіцула та ін.); концепції сутності особистості, її становлення та розвитку (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, В. Рибалка та ін.); діяльнісно-системний підхід до творчого розвитку суб'єкта (Г. Костюк, В. Давидов, О. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.); психологія творчості й розвитку творчої особистості (Б. Ананьєв, В. Андреев, І. Бех, Н. Вишнякова, І. Гончарова, В. Кан-Калик, О. Кульчицька, В. Моляко, М. Осухова, Я. Пономар'єв, Н. Посталюк, В. Роменець, Б. Теплов та ін.), дослідження впливу мистецтва на розвиток особистості педагогів, учнів та студентів (В. Бутенко, О. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Побережна, О. Шевнюк, В. Шульгіна, Б. Юсов та ін.); теоретико-практичні аспекти цілісної фахової підготовки студентів та дидактичні ідеї розвивально-творчого підходу до організації процесу навчання (Н. Гузій, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань наукового дослідження та досягнення його мети застосовувався комплекс загальнонаукових і спеціальних методів теоретичного, емпіричного та статистичного рівнів.

До *першої групи* увійшли методи теоретичного аналізу наукової філософської, психологічної та педагогічної літератури; порівняння та узагальнення отриманої інформації; вивчення педагогічного досвіду в галузі вищої музичної та музично-педагогічної освіти, які застосовувались для визначення концептуальних положень дослідження, здійснення аналізу стану проблеми. За допомогою цих методів було конкретизовано та розкрито зміст і структуру художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва; визначено критерії та показники рівнів сформованості досліджуваного феномена; обґрунтовано методичні основи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

Другу групу склали методи бесіди, анкетування, спостереження, опитування, експертних оцінок, самооцінювання; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний), які уможливили діагностування рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, експериментальну перевірку ефективності запропонованого методичного забезпечення та достовірності результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи.

До *третьої групи* увійшли статистичні та графічні методи обробки експериментальних даних (кількісна обробка результатів дослідження, відображення їх у формі таблиць і рисунків) – з метою фіксації результатів вимірювань ефективності розробленої методики.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

вперше здійснено цілісний науковий аналіз проблеми художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва;

уточнено сутність поняття «художньо-творчий потенціал особистості»;

конкретизовано зміст і структуру художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва;

обґрунтовано педагогічні умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки та шляхи їх впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів мистецького спрямування;

розроблено систему критеріїв та показників сформованості художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва;

удосконалено методи, форми і прийоми формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки;

подальшого розвитку набули положення щодо вдосконалення фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування.

Практичне значення дослідження полягає в розробці методичних основ розширення індивідуальної бази художньо-творчого становлення бакалаврів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; створення наукового підґрунтя для розробки рекомендацій з формування художньо-творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів мистецького спрямування при проведенні семінарів «Художній образ у виконавському мистецтві», застосуванні системи різнорівневих образних навчально-творчих завдань для оновлення змісту нормативних курсів «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу» та ін. Теоретичні висновки та отримані в ході дослідження результати можуть модифікуватися і використовуватися у багаторівневій підготовці студентів навчальних закладах мистецького спрямування як України, так і Китаю для збагачення методичної складової викладання фахових дисциплін.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження оприлюднено на XV міжнародній науково-практичній конференції «Муниципальное воспитательное пространство в парадигме личностно ориентированного образования» (Таганрог, 2015); міжнародній науково-методичній конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кіровоград, 2015); міжнародній педагогічно-мистецькій конференції «Музика і християнські цінності» (Полтава, 2015); міжнародній науково-практичній конференції «Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2015); міжнародній науково-практичній конференції «Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти» (Мелітополь, 2014); всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні питання мистецької педагогіки» (Хмельницький, 2014).

Основні наукові положення, навчально-методичні матеріали та рекомендації щодо формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів

музичного мистецтва *впроваджено* у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 04-10/1250 від 12.06.2015 року), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 303 від 21 травня 2015 року), Мелітопольського державного педагогічного університету (довідка № 06/1224 від 25.05.2015 року).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлено у 7 одноосібних публікаціях автора, 6 з яких – у наукових фахових виданнях з педагогіки.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (198 найменувань, з них 1 іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації становить 215 сторінок. Основний текст викладений на 167 сторінках. Робота містить 16 таблиць, 11 рисунків, що разом з додатками та літературою становить 25 сторінок.

РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі на основі узагальнення філософської та психолого-педагогічної літератури здійснено понятійно-термінологічний аналіз феномену художньо-творчого потенціалу особистості, розкрито зміст і структуру поняття «художньо-творчий потенціал бакалаврів музичного мистецтва».

1.1. Художньо-творчий потенціал особистості як наукова категорія

Сьогодні в усіх країнах світу взято курс на якісну і змістовну модернізацію освітньої сфери, адже саме вона є визначальною у формуванні іміджу та конкурентоздатності сучасної держави та національного суспільства. Множинність та різновимірність завдань і цілей ставить перед особистістю все нові й нові виклики, успішність розв'язання яких здебільшого зумовлюється наявністю у неї високого творчого потенціалу та здатністю його актуалізувати.

Екстраполюючи дані тенденції у сферу мистецької освіти, слід зазначити, що високоякісна підготовка фахівців художньої сфери ґрунтується на істотному збагаченні функцій освітнього процесу в напрямку чіткого окреслення орієнтування студентів на творчий саморозвиток. У цьому контексті сформованість художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва можна вважати одним з показників успішності даного процесу.

Систематизація накопиченого наукового теоретичного матеріалу показала, що художньо-творчий потенціал особистості є досить складним феноменологічним утворенням і розглядається з позицій різних наукових підходів. Зроблені узагальнення дозволили конкретизувати сутність

художньо-творчого потенціалу особистості. При тому дослідження дефініції художньо-творчого потенціалу особистості вибудовувалося у динамічному ряді понять: «потенціал» – «творчий потенціал» – «художньо-творчий потенціал».

У загальнонауковому значенні потенціал (від лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила) розуміється як наявність засобів, запасів, джерел, що можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної мети, здійснення планів, вирішення певних завдань окремою особою, суспільством, державою [66].

З філософських позицій тлумачення потенціалу нам імпонує думка О. Чаплигіна, який стверджує, що «потенціал – не абсолютне ніщо, а буття, що володіє реальним змістом, у якому наявні підстави для переходу в дійсність, здійснення і здійсненність». Учений наголошує, що «потенціал, як реальна можливість є єдністю внутрішньої змістовності і енергії здійснення, переходу актуальної можливості у дійсність» [183, с. 14-15].

Концептуальною для нашого дослідження є думка М. Шафікова, який зазначає, що потенціал – «це сукупність параметрів, що обумовлюють наявність у систем певних можливостей, здатностей, ресурсів для здійснення ними тих чи інших зусиль, спрямованих на самозбереження і саморух, а також перетворення умов і характеристик середовища» [186].

Підкреслюючи ресурсні характеристики потенціалу, дослідниця Н. Дериглазова визначає потенціал як сукупність носіїв, властивостей і характеристик, що мають значущість для функціонування тієї чи іншої системи та забезпечують її існування. Учена трактує потенціал як системне утворення, зміст і форми якого розкриваються у процесі взаємозв'язку та взаємодії його складових, реалізація яких у ході життєдіяльності призводить до певних значущих для особистості та суспільства досягнень. У такому контексті, на думку Н. Дериглазової, слід розмежовувати два різновиди потенціалу: так званий, «формальний потенціал», що означає систему сил, наявність і дія яких визначається на рівні формального розуміння і

тлумачення дійсності, але не з'являється у реальній, практичній сфері буття, і «реальний потенціал» – поняття, яке означає «систему сил існуючих і діючих факторів або вже маючих можливість існування у випадку виникнення або створення певних додаткових умов» [48]. Тобто, за Н. Дериглазовою, для потенціалу характерна наявність прихованих властивостей, які при певних умовах можуть проявитися.

Варто погодитись із думкою К. Завалко, що етимологічно потенціал являє собою сукупність взаємодіючих сил, укладених у тій чи іншій матеріально-духовній системі, вектор яких може бути спрямований як на саму систему, так і зовні. Потенціал – це поняття, яким позначається система сил, дія яких актуальна або може бути актуалізована за певних умов [54, с. 147].

За висновками І. Кобзенко, у структурі особистості потенціал постає як індивідуальна система особливим чином організованих внутрішніх та зовнішніх ресурсів людини, що забезпечують різноманіття можливих векторів розвитку і трансформації особистості в процесі її життєдіяльності. Розглядаючи потенціал як здатність давати певні результати і забезпечувати функціонування системи, слід розглядати його як категорію, що концентрує в собі одночасно три рівні зав'язків і відносин: по-перше, відображає минуле, тобто являє собою сукупність властивостей, накопичених системою в процесі її становлення і обумовлюючих її можливість до функціонування та розвитку, по-друге, характеризує сьогодення з точки зору практичного застосування і використання розвинених здібностей, по-третє, орієнтований на розвиток (майбутнє): у процесі трудової діяльності людина не лише реалізує свої наявні здібності, а й набуває нові сили і здібності [72]. Відповідно до висновків науковців можна констатувати, що суб'єктивні можливості людини повинні узгоджуватися із зовнішніми (соціальними) умовами, оскільки соціальний фактор відіграє важливу роль у процесі актуалізації потенційних резервів особистості. Звідси випливає висновок щодо необхідності створення соціокультурного розвивального простору, в якому особистість зможе самореалізувати свої природні потенції і задатки [119].

З точки зору психологічної науки для нашого дослідження особливої значущості набувають психологічні підходи до категорії потенціалу. У першу чергу ми спираємося на праці Б. Ананьєва, у яких поняття потенціалу пов'язується із розвитком людини як особистості і як суб'єкта діяльності, відзначаючи, що у взаємозв'язках їхніх особливостей, обумовлених природними властивостями індивіда, і складається індивідуальність [1, с. 68]. За Б. Ананьєвим, потенції людини містять у собі здатності, обдарованість, спеціальні здібності, життєздатність, працездатність.

Важливими для розуміння психологічної сутності потенціалу є праці, в яких потенціал розглядається у взаємозв'язку з діяльністю. На думку вчених (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін. та ін.), потенціал не існує сам по собі як якась відособлена від діяльності сутність, а матеріалізується в різних видах людської діяльності [96; 177; 197] та завжди має діяльну природу [88; 113; 147; 159; 197]. Отже, виявлення, розвиток і реалізація потенціалу складає єдине ціле з діяльністю, а саме з механізмами оволодіння діяльністю, включаючи необхідні для цього вміння, навички та діяльнісні компетенції, хоча потенціал і діяльність – це два різних психологічні феномени.

Привертає увагу точка зору С. Максименка щодо діяльної природи потенціалу. Учений потрактовує потенціал як можливість, що, реалізуючись у діяльності, удосконалюється, залишаючись потенційною (ймовірнісною можливістю), у той час як діяльність відокремлена від потенціалу і є засобом досягнення поставленої мети [96; 97]. С. Максименко зазначає, що вихідним матеріалом для виконання діяльності, переходу від можливості дії, її уявлення до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок є енергія. Енергопотенціал людини – це величина її здатності до дії (пізнавальної, чуттєвої, мислительної, моральної, естетичної, тобто творчої) [96].

Діяльна сутність потенціалу робить необхідним його розгляд з урахуванням психології потреб [88; 113; 147; 159; 197]. При тому особливого значення набуває духовна потреба особистості, багато в чому визначає

духовний потенціал і включена в його психологічну структуру. Саме духовна потреба інтегрує особистісний потенціал і виявляється у формі рівня домагань особистості. Звідси випливає, що потенціал, таким чином, має як особистісну, так і діяльнісну природу [145, с. 168-170].

Розкриття потенціалу особистості залежить і від активності самої особистості, насамперед від самореалізації потенційних ресурсів та можливостей, а також соціального фону, обставин, які можуть сприяти або загальмувати активність людини, забезпечувати або не забезпечувати можливості для практичної реалізації потенціалу. На це вказує більшість авторів, які погоджуються з тим, що розкриття потенціалу особистості актуалізується в ситуації саморозвитку – свідомого, активного, ціннісно обумовленого процесу реалізації власних ресурсів [106, с. 405-415].

Отже, потенціал особистості можна вважати «прихованою основою», яка реалізується в процесі життєдіяльності людини при наявності внутрішнього спрямування та сприятливої ситуації розвитку. У цьому контексті, за висновками В. Міляєвої, Н. Лебідь, Ю. Бреус, потенціал особистості варто розглядати як динамічне інтегративне утворення, що забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості [107, с. 85-106].

Соціалізація (за Г. Андрєєвою) виявляється як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом долучення до соціального середовища, системи соціальних зв'язків, а з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [5]. Отже, соціалізація індивіда спрямована на розвиток здатності адекватно розуміти та інтегрувати соціокультурну ситуацію. Професіоналізація тлумачиться науковцями як процес професійного становлення особистості фахівця, а також як набуття компетентності в певному виді діяльності. Індивідуалізація трактується як процес набуття індивідом специфічних властивостей, якостей, рис, ознак,

способів прояву себе, що забезпечують реалізацію його власної індивідуальності та цілісність «Я».

Від спрямованості реалізації потенціалу особистості В. Міляєва, Н. Лебідь, Ю. Бреус виділяють три основні його види: особистісний потенціал, соціальний потенціал, потенціал діяльності. Усі інші види потенціалу, на думку авторів, наприклад комунікативний, творчий, професійний тощо включаються до змісту виділених ними основних видів [106]. Ми погоджуємося з думкою вищеназваних науковців, що класифікація потенціалу за спрямованістю його реалізації є найбільш доречною, оскільки відображає погляд на людину як на біосоціальну істоту та «вкладається» в положення теорії розвитку Л. Виготського та теорії діяльності О. Леонтьєва.

Термін «особистісний потенціал», уведений Д. Леонтьєвим, вважається базовою індивідуальною характеристикою, стрижнем особистості, а саме «особистісний потенціал є інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості, який відображає міру подолання особистістю заданих обставин». При цьому особистісний потенціал являє собою стійку сукупність індивідуальних властивостей, накопичених людиною в процесі життєдіяльності, які обумовлюють його здатність (можливість) до оптимального здійснення діяльності [88, с. 56-65].

У педагогічній науці поняття потенціалу найчастіше вживається у зв'язку з поняттям «ресурс» (іноді – «капітал»), при цьому маються на увазі інтелектуальні, особистісні, моральні, духовні та інші ресурси. З таких позицій відзначимо праці українських та закордонних науковців (Є. Зеєр [59], Н. Зимівець [58], В. Косирєв [78], В. Носков, А. Павлова, Т. Скрипкіна [82] та ін.), які розглядають факторну структуру особистісного потенціалу, перший з яких – реальні можливості індивіда, що характеризують рівень його актуального розвитку. До них належать знання, вміння, навички, здібності, фізичні та інтелектуальні потенції. У цьому плані, на думку Н. Зимівець, поняття «потенціал» фактично набуває значення поняття «ресурс». Другий фактор – це устремління і загальна спрямованість особистості, які

спираються на систему відносин і уявлень індивіда про самого себе і навколишній світ, на ієрархію цінностей і світогляду, що дозволяють успішно ставити і реалізовувати цілі на підставі власних виборів, інтересів і переваг, а не задовольнятися прийняттям заданих ззовні цілей. Щодо до цього, то ми погоджуємося із висновками Н. Зимівець, що поняття «потенціал» у даному випадку можна характеризувати з погляду практичного застосування й використання наявних здатностей людини. Третій фактор – прагнення особистості до розширення своїх можливостей, яке проявляється у бажанні випробувати себе і знайти нові можливості шляхом якомога повного використання наявних задатків і перетворення їх на здібності. У такому контексті потенціал, як зазначає Н. Зимівець, – це можливість особистості до розвитку і досягнень у майбутньому, тобто можливість само актуалізації [58, с. 102-106].

Таким чином, у рамках нашого дослідження категорія «потенціал» розглядається з точки зору філософії як діалектичний процес, пов'язаний з саморухом і саморозвитком матерії та її взаємодією з навколишнім світом. У наукових працях сучасних дослідників потенціал не тільки пов'язується з діяльністю, а представляється як внутрішня здатність будь-якого суб'єкта матеріального світу до взаємодії і до саморуху, яка з різною інтенсивністю проявляється у зовнішніх процесах. Таким чином, потенціал має внутрішні механізми і зовнішні прояви.

Філософське обґрунтування потенціалу дозволило розглядати дану проблему в ході вивчення та аналізу її наукових основ у тісному взаємозв'язку психології особистості з психологією діяльності. При цьому, потенціал розглядається як інтегральна якість особистості, що грає мобілізуючу роль і що надає безпосередній вплив на сукупність психічних якостей, які характеризують кожну окрему людину і проявляються в діяльності. У процесі діяльності відбувається розвиток і формування особистості, розвиваються всі її якості та особистісні характеристики, у тому числі й потенціал. З іншого боку, діяльність не запускається зовнішнім впливом, а являє собою акт, ініційований суб'єктом – особою, наділеною

потенціалом. Таким чином, потенціал як якість особистості, розвиваючись і формуючись у взаємодії з середовищем у процесі діяльності, забезпечує її пусковий механізм, інтегруючи усі внутрішні психічні процеси.

У пошуках дефініцій «творчий потенціал» та «художньо-творчий потенціал» у першу чергу ми звернулися до концепції М. Кагана [62], згідно якої людина як індивід, особистість та індивідуальність характеризується п'ятьма потенціалами: гносеологічним (що і як знає), комунікативним (з ким і як спілкується), аксіологічними (що і як цінує), художнім (які художні потреби і як вони задовольняються) і творчим (що і як творить) (*підкреслено нами, Ці Сянбо*), як це показано у табл.1.1.

Таблиця 1.1

Структура потенціалу особистості (за М. Каганом)

Потенціал	Зміст потенціалу
Гносеологічний	Визначається обсягом і якістю інформації, якою володіє особистість і яка складається зі знань про зовнішній світ, природний та соціальний, самопізнання. Її отримання залежить від природного розуму, освіченості і практичного досвіду. З цим потенціалом пов'язана переважно пізнавальна діяльність людини.
Комунікативний	Визначається мірою і формами товарищескості, характером і міцністю контактів з іншими людьми.
Аксіологічний	Визначається знайденою в процесі соціалізації системи ціннісних орієнтацій, ідеалів, життєвих цілей.
Творчий	Визначається отриманими і самостійно виробленими вміннями, навичками, а також здібностями до творчої і продуктивної дії, творчості.
Художній	Визначається рівнем, змістом і інтенсивністю художніх потреб і тим, якими засобами вони задовольняються.

У такий спосіб автором підкреслюється роль сформованості художніх потреб, засобів їх задоволення у поєднанні із самостійністю у виробленні відповідних умінь, навичок, здібностей до творчих продуктивних дій.

Ідеї М. Кагана знайшли своє відображення в наукових дослідженнях, в яких висвітлюються проблеми особистісного потенціалу у контексті діяльності людини. Так, гносеологічний потенціал, як систему знань, умінь, навичок, уявлень, світогляду, пізнавальних здібностей розглядали Ю. Власенко, Г. Костюк, С. Максименко, О. Шестопалова та ін. Аксиологічний потенціал як систему цілей, цінностей та орієнтації, соціально-психологічних установок, висвітлений у роботах С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін. Проблема комунікативного потенціалу як здібності спілкування, розуміння і взаєморозуміння, здатності до оволодіння спілкуванням, комунікативні якості, вміння та навички розглядається у роботах Л. Виготського, О. Власової, Я. Коломінського, А. Мудрика та ін. Сутності творчого потенціалу як можливості творити, знаходити нове, діяти оригінально і нестандартно, присвячені праці О. Матюшкіна, В. Моляка, М. Смульсон та інших. Художній потенціал як система художньо-естетичних потреб, форм і способів їх задоволення розглядалася в роботах В. Антоненко, О. Завгородньої та ін.

Крім того, у науковій літературі неабиякої уваги приділено проблемам професійного та духовного потенціалу. Так, І. Беспалов [16], Т. Гера [35], В. Марков [102], Є. Мухамедвалєєва [112], Ф. Рассказов [148], Є. Резанович [151] та інші розглядають професійний потенціал як відповідність орієнтації, схильностей, професійних уподобань обраної професії, наявність відповідного типу особистості, рівень професійної мотивації. Духовний потенціал як система смислів і смисложиттєвих орієнтації, духовно-моральних цінностей, життєвих позицій і моральних настанов особистості в системі загальнолюдських моральних норм розкривається у працях О. Олексюк [118], М. Савчин [156] та ін.

Відповідно до теми нашого дослідження послідовно розглянемо категорії творчого та художньо-творчого потенціалу.

Творчий потенціал людини стає предметом наукових досліджень на початку ХХ століття (П. Енгельмейер). У 60-80 роки інтенсивно вивчаються

окремі аспекти розвитку творчого потенціалу особистості у філософії (С. Езінзон, М. Каган, Е. Колесникова, П. Кравчук, О. Мартишок, В. Овчинников, Г. Піхтовніков, Л. Столович та ін.), психології (Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна, Ю. Кулюткін, А. Матюшкін, Я. Пономарьов, Г. Сухобська та ін.) та педагогіці (В. Андреев, С. Сисоева та ін.).

Разом з тим, виявлена науковцями феноменологічна природа творчого потенціалу особистості, будучи складовою особистісного утворення, і на сьогодні не отримала однозначного розуміння та виробленого загальносприйнятого визначення.

Розглядаючи філософську концепцію системно-енергетичного бачення творчості у її людському вимірі, О. Чаплигін розкриває сутність і зміст категорії «творчий потенціал», яка, на думку автора, репрезентує механізм здійснення активно-перетворюючого відношення людини до оточуючого світу і до самої себе. Відповідно творчий потенціал постає як цілісний феномен, системна єдність діяльно-есенціального, віртуального і трансцендентивного рівнів [183].

Російський дослідник Б. Кваша твердить, що творчий потенціал особистості характеризується рядом ознак, які на нашу думку, можна потрактувати як ознаки творчої особистості. До них відносимо: легкість асоціювання (здатність до швидкого і вільного переключення думок, здатність викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації); здатність до оцінних суджень і критичність мислення (уміння вибрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здатність до переносу рішень); готовність пам'яті (оволодіння достатньо великим об'ємом систематизованих знань, упорядкованість і динамічність знань) і здатність до згортання операції, узагальнення і відкидання несуттєвого; креативність як здатність перетворювати діяльність у творчий процес (оригінальність, евристичність, концентрованість, чіткість, фантазія, активність, чутливість) [67].

У сучасних психолого-педагогічних науках зміст поняття «творчий потенціал» потрактовується по-перше, як особлива якість, характерна

властивість особистості, відкритість всьому новому та система знань, переконань, на основі яких будується, регулюється діяльність особистості, високий рівень розвитку мислення (Т. Браже, Г. Сухобська, Ю. Кулюткін та ін.); по-друге, як інтегративна якість особистості, що відображається у відношенні людини до творчості, спрямованості, установці на творчість (О. Матюшкін); по-третє, як сукупність життєвого (практичного, насамперед) досвіду, можливостей і здібностей, які є природними або розвинені в подальшій діяльності і можуть бути використані для вирішення завдань, досягнення певної мети (В. Пархоменко) та інтелектуальна активність (Д. Богоявленська).

Ґрунтовністю розкриття проблеми творчого потенціалу вирізняються праці В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Вчений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. «Творчий потенціал – визначає автор – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін.» [57].

Загальна структура творчого потенціалу, за В. Моляко, має такі складові:

- задатки, нахили, які проявляються в підвищеній чутливості, у наданні переваг чомусь;
- інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, потяг до створення чогось нового, до пошуку й розв'язання проблем;

- швидкість у засвоєнні нової інформації;
- прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язку;
- наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність, сміливе прийняття рішень;
- емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання;
- порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій;
- творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, змін варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.;
- інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких, іноді миттєвих оцінок, прогнозів, рішень;
- здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [57, с. 125].

На думку вченого, власні стратегії і тактики є найважливішим компонентом творчого потенціалу. Тобто, можна сказати, що творчий потенціал пов'язується насамперед з мисленневими процесами особистості, а це є важливим для нашого дослідження, оскільки у науковій літературі утвердилася думка про те, що саме опанування стратегій і тактик сприятиме формуванню творчого потенціалу особистості в різних сферах діяльності людини.

Відповідно до концептуальних положень В. Моляко робить свої висновки щодо основних характеристик творчого потенціалу Л. Овсянецька. Автор зазначає, що творчий потенціал, як динамічна структура особистості, включає комплекс природних задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання. Він базується на уявленні і фантазії, асоціативних зв'язках,

багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності й емпатійних почуттях, які здійснюються у процесі творчої діяльності [116, с. 140-145].

Нам імпонує думка С. Степанова, який тлумачить творчий потенціал як психоенергетичну напругу, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини та реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе. За допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або в процесі виховання та освіти. Воно і визначає унікальність і життєву стратегію особистості [171, с. 153]. Пов'язуючи творчий потенціал з творчою активністю, автор наголошує, що вони мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до можливостей особистості, а мотивація творчої особистості виявляється у тенденції до пошуку й ризику, заснованих на бажанні досягнути й перевірити свої творчі можливості.

В акмеологічному напрямку дослідження творчого потенціалу особистості здійснює К. Петров, розуміючи його як ансамбль мотивації та здібностей людини, котрі в певних умовах доволіно актуалізуються, проявляються у діяльності та забезпечують отримання об'єктивно або суб'єктивно нових оригінальних результатів, обумовлює висхідний індивідний, особистісний та суб'єктний розвиток людини та формує творче ставлення до будь-якого виду діяльності. Вчений підкреслює, що потенціал виконує інтегруючу, координуючу, проектну та регулюючу функції та охоплює здібності та мотивацію, при цьому саме мотиви розкривають нереалізовану частину потенціалу. Дослідник обґрунтував критерії розвитку творчого потенціалу: внутрішній інтегративний критерій як сформованість компонентів потенціалу та зовнішній інтегративний як показник успішності навчання, що включає в себе мотиваційні, аналітичні та прогностичні індикатори, а також визначив рівні розвитку творчого потенціалу особистості від високого до низького [129].

Важливими для нашого дослідження є положення концепції І. Манохи, в якій вона визначає творчий потенціал особистості як її основну змістову одиницю – «генералізовану особистісну здатність продукувати нові образи дійсності на підставі елементів наявного досвіду» та як «системоутворювальну здатність переборювати вплив старого досвіду, що стримує процес продукування якісно нових елементів дійсності» [100, с. 282-283].

Об'єднуючою ланкою психологічних досліджень феномену творчого потенціалу є його взаємозв'язок із творчою активністю особистості, де остання визначається мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі власного творчого потенціалу і є умовою його виявлення і розвитку та механізмом реалізації творчих здібностей особи. Творча активність виявляється у трьох категоріальних формах: в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації, у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і поширення творчого досвіду і знову в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі здобутого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку [178, с. 10-11].

Підсумовуючи результати досліджень, проведені вченими в галузі психології особистості, ми переконалися в думці про безмежність можливостей розвитку творчого потенціалу, у розумінні того, що сама особистість тільки власним вибором може реалізувати або ж ні свою творчу унікальність (нарощувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу).

У своєму дослідженні ми враховуємо тезу, що творчість – показник продуктивної діяльності особистості, а творча сутність людини міститься в її творчому потенціалі, який є її своєрідним ядром, що в сумі складає поняття «творча особистість». П. Енгельмейер у книзі «Творча особистість і середовище в галузі технічних винаходів» відзначає: «Творча особистість являє собою прогресивний елемент, що дає все нове» [193, с. 3].

Співзвучні думки знаходимо в дослідженнях з педагогіки. Так, А. Капська творчу особистість визначає як «особистість, рамки творчості

якої охоплюють дії від нестандартного вирішення простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій (індивіда) у певній галузі, і як людину, що володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити за рамками того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники» [64, с. 87].

Аналізуючи та узагальнюючи якості творчої особистості, Я. Пономарьов вважає, що їй властиві енергія, наполегливість, винахідливість, пізнавальні здібності, а також такі риси як прагнення до відкриттів, завзятість, наполегливість, інтуїція, творчі здібності, прагнення до розвитку й духовного росту, спонтанність, оригінальність [138, с. 225-226].

У педагогічних дослідженнях чітко простежується тандем «творча особистість» – «творчий потенціал», зв'язуючою ланкою якого є володіння особистістю високим рівнем знань, її уміння відкинути звичайне, шаблонне, прагнення особистості до нового, оригінального, сприймання творчості як життєву необхідність.

З таких позицій варто дослухатися до думки О. Гуськової, яка пропонує поняття «творчий потенціал» повністю ототожнити з поняттям «когнітивна креативність». Останню автор вважає задатками і творчими здібностями, які базуються на особливостях творчого мислення особистості. Вчена наголошує на прихованому характері творчого потенціалу, оскільки вважає, що прояв творчого потенціалу великою мірою залежить від соціальних умов, у яких знаходиться особистість, отже потенційна креативність може проявитися в поведінці людини, тобто набути ознак «поведінкової креативності», а може взагалі не виявитися, виступаючи показником реалізації творчого потенціалу [45, с. 43].

Нам імпонує думка О. Олексюк, яка вважає творчий потенціал особистості «одним з найважливіших резервуарів духовного потенціалу як сукупності людських якостей, здібностей та можливостей, які задають духовний вимір людському існуванню, актуалізують духовні сутнісні сили в цілеспрямованій діяльності» [118].

За твердженнями С. Сисоєвої творчий потенціал є самостійною динамічною системою творчих якостей особистості, яка пов'язана з її інтелектом, формується, розвивається і проявляється у творчій діяльності, обумовлена умовами розвитку особистості і забезпечує її розвиваючу взаємодію з оточуваною дійсністю. Творчі можливості особистості відображають здатність до нестандартних розв'язків стандартних завдань, усвідомлення відношень і залежностей, які дозволяють набувати знань, творчих умінь, навичок і досвіду в значно короткій термін і з меншими зусиллями, ніж у інших та розглядаються автором як сукупність творчих якостей особистості, що утворюють наступні підсистеми:

- підсистема спрямованості (адекватна я-концепція, творчий інтерес, потяг до пошуку нової інформації);
- підсистема характерологічних особливостей (сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність);
- підсистема творчих умінь (проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до виявлення протиріч, уміння аналізувати, синтезувати, інтегрувати інформацію);
- підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів (альтернативність, дивергентність, точність мислення; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, самостійність сприйняття; пошуково-перетворюючий стиль мислення).

Виділені підсистеми С. Сисоєва вважає як природженими так і надбаними в певних умовах виховання і розвитку. Природжений і надбаний компоненти в структурі творчих можливостей взаємозв'язані і взаємозалежні; розвиваються, змінюються в залежності від умов, культури, активності і інтересів особистості. Тобто рівень сформованості особистості як творчої характеризується рівнем розвитку її творчого потенціалу [161].

Як сукупність художньо-творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності, визначає творчий потенціал В. Лихвар, і зазначає, що рушійною

силою і ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості. Саме вони є важливими чинниками саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків [93].

Білоруський дослідник В. Ігнатович виділяє наступні основні характеристики компонентів творчого потенціалу особистості: багаторівневість змісту (високий, середній, низький), діалогічність (творчий потенціал – діалог між потенційним і актуальним у самій особистості і навколишнім світом, іншими людьми, людини із самою собою), соціальний характер, системність. Структура творчого потенціалу виявляється у сукупності показників, що об'єднані в блоки: власне потенціал, тобто індивідуальні психічні процеси, здібності, мотивація до творчої діяльності; знання, вміння, навички; відносини, способи діяльності і самовираження, отримані в результаті навчання, творчої діяльності і в процесі соціалізації [61, с. 48-50].

У дослідженнях В. Толмачева [179] та Н. Васиної [24], які присвячені проблемі розкриття творчого потенціалу особистості з метою її професійного розвитку та самовдосконалення, творчий потенціал особистості розглядається як системна властивість бути суб'єктом творчості у професійній діяльності, спілкуванні та самопізнанні.

Таким чином, узагальнення висновків науковців у галузі педагогіки фокусуються на визначенні творчого потенціалу як інтегративної властивості особистості, становлення якого тлумачиться як багаторівневий процес, де сформовані якості синтезуються з особистісно-психологічними утвореннями – інтересами, потребами, мотивами.

У якості найбільш вагомих характеристик творчого потенціалу особистості дослідниками виокремлюються:

- творча спрямованість професійних інтересів;
- потреба у новаторській діяльності, схильність до інновацій;
- високий рівень загального та деяких спеціальних видів інтелекту;
- схильність до формування асоціативних зав'язків, розвинута уява;
- сильна волева регуляція поведінки та діяльності;

- самостійність;
- вміння управляти своїм станом, у тому числі стимулювати свою творчу активність» [49].

Як бачимо, з позицій філософії, психології та педагогіки творчий потенціал особистості можна одночасно вважати інструментальними та якісними характеристиками, оскільки з одного боку, їх наявність забезпечує творчий розвиток особистості, а з другого – вони є результатом її творчої діяльності.

Особливим видом творчої діяльності людини є художня діяльність, яку можна представити як художньо-творчу, що виступає фактором становлення особистості та сходження її до своєї творчої індивідуальності. Відповідно перша частина «художньо» у визначенні «художньо-творчий потенціал», означає належність до мистецтва, спрямованість на реалізацію внутрішніх сил і власної унікальності в художньо-творчій діяльності. Отже, на нашу думку, по відношенню до художньо-творчої діяльності поняття «художньо-творчий потенціал» припускає існування особистісних якостей, що забезпечують як розвиток особистості, так і її зовнішній прояв у створенні нових мистецьких явищ.

У дослідженнях сучасних учених лейтмотивом проходить думка щодо статусу мистецтва як процесу та результату художньо-творчої діяльності, де художньо-творчий потенціал особистості виступає чинником забезпечення творчої та індивідуально-особистісної спрямованості індивіда. Потому об'єднувальною підставою для цілісного категоріального аналізу поняття художньо-творчого потенціалу особистості є виявлення ролі мистецтва як зони його матеріалізації. Загальноприйнятою у наукових джерелах є думка, що мистецтво, на відміну від науки, покликане привести в рух всі компоненти психіки особистості, отже, усі її ресурсні можливості. Слушною у цьому контексті є думка Л. Смержа, яка фокусується на визначенні мистецтва як чинника, що сприяє особливому стану, під час якого здійснюються різні перетворення і перерозподіл у сфері психіки особистості, відбувається тісна взаємодія репродуктивних і продуктивних механізмів, що породжують відчуття

динамізму і впевненості, бажання діяти і творити. Виводячи індивіда за межі предметних видимостей і формалізованого у сферу суспільно-історичних і емоційно-особистих рухів і смислів мистецтво спонукає його не тільки глибоко пережити, але й включити в культурний контекст суспільства, а також в сферу людського досвіду предмети і явища, ще не освоєні і не усвідомлені належною мірою, тим самим немовби упереджуючи практичну діяльність і формуючи інтерес до цих предметів і явищ [166, с. 298-299].

Зважаючи на вище сказане, художньо-творчий потенціал особистості можна охарактеризувати як сукупність можливостей цілеспрямованої художньо-творчої діяльності, реалізації творчих сил особистості, її мистецьких установок.

Окреслюючи характерні ознаки художньо-творчого потенціалу, ми спиралися на дослідження О. Чаплигіна (творчий потенціал), І. Зязюна (інтелектуальний потенціал), О. Олексюк (духовний потенціал), Ю. Афанасьєва (соціально-культурний потенціал), Н. Гуральник (інтелектуально-творчий потенціал), В. Лихваря (художньо-творчий потенціал).

У розкритті змістового наповнення поняття «художньо-творчий потенціал» ми враховували думку О. Чаплигіна про те, що становлення і актуалізація творчого потенціалу та його складових у зв'язку з процесом художньої творчості має специфічний характер за наявності загальних моментів. Хоча творчий потенціал має універсальний характер і типову структуру, у реальному житті існують індивідуальні відхилення, які складають основу своєрідної індивідуальності творця. Також необхідно враховувати процеси, які характерні для художньої творчості як такої форми, що виражається в різних сферах мистецтва [184].

І. Зязюн характеризує інтелектуальний потенціал як «особистісні досягнення в розвитку логічного мислення, що характеризуються неповторністю, унікальністю творчого обдарування і творчої дії людини» та пов'язує інтелектуальний потенціал з самоактуалізацією, самоствердженням особистості в процесі виконання різноманітних операцій логічного мислення,

розв'язання завдань за допомогою абстракцій, використання раніше набутого досвіду для розв'язання нових завдань, пристосування до нових ситуацій [127, с. 230].

Зважаючи на той факт, що мистецтво є специфічною художньою формою відтворення дійсності як цілісної картини, а завдяки впливу мистецтва, участі людини у художній творчості в будь-яких формах активізується процес духовного пізнання, створюється міцне підґрунтя для виявлення й розвитку художньо-творчого потенціалу особистості. З огляду на це відмітимо, що художньо-творчий потенціал тісно корелює з духовним потенціалом особистості та соціально-культурним потенціалом художньої діяльності.

Так, багатогранну характеристику духовному потенціалу особистості з позиції розкриття його сутнісних сил виводить О. Олексюк. Перш за все, представлена автором евристична ємність науково-теоретичної сутності поняття «потенціал» розкривається в полівекторній сукупності визначень у межах духовного потенціалу. Окреслюючи духовні сутнісні сили в культурному процесі, дослідниця визначає їх наповнення змістом соціального життя, перевершуючи здатність відносно самої людини «в її індивідуальній емпіричності і залежно від соціальних сфер, навколо яких вони організовуються, стають своєрідними «концентрами» естетичного, морального та теоретичного світо відношення» [118]. Науково-теоретичну змістовність потенціалу автор конкретизує формулюванням естетичного потенціалу мистецтва, який виступає як «міра можливостей актуалізувати його естетичну сутнісну силу в реальній культурній ситуації та в надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог зі світом» [118].

Ю. Афанасьєв, розкриваючи значущість сутнісних сил особистості, визначає соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Автор зауважує, що в реальному бутті спосіб людської діяльності не існує поза людських сутнісних сил, поза всією сукупністю відносин, потреб, здібностей, інтересів та устремлінь людини. Спосіб діяльності відображає сутнісні сили людини як їх важливу складову, що характеризує її на рівні культурної

істоти. Приділяючи увагу творчому потенціалу мистецтва, автор поєднує його з творчим потенціалом митця, акцентуючи увагу на таланті як на певній сукупності творчих потенцій особистості, що необхідні для здійснення нею творчої діяльності, доводячи, що талант є високорозвиненим творчим потенціалом особистості [9].

Досліджуючи інтелектуально-творчий потенціал у структурі професійної діяльності музиканта-педагога, Н. Гуральник [40] визначає його як складний особисто-діяльний феномен, який розкривається в:

- музично-практичних діях (творенні музики, виконавській інтерпретації, авторських методах викладання музичної дисципліни);
- науково-теоретичній педагогічній творчості (історичному та науково-методичному аналізі досвіду актуалізації музичного мистецтва в культурі суспільства);
- науково-педагогічному керівництві процесом опанування в професійному навчанні творами музичного мистецтва молодими музикантами та удосконаленні їх індивідуальних інтелектуальних можливостей;
- навчально-виховній роботі вчителя музики (власній манері здійснення інтелектуально-творчих, музично-просвітницьких, освітньо-виховних дій).

В. Лихвар підкреслює, що художньо-творчий потенціал представляє собою універсальну, цілісну якість людини, змістовна визначеність якої виявляється в художньо-творчій діяльності шляхом прирощення матеріально-духовних цінностей та саморозвитку і самореалізації особистості, концентруючи для цього фізичні, психологічні й духовні ресурси. Це – діяльність в галузі мистецтва, особливістю якого є відображення реальності в художньо-образній формі. Змістова характеристика художньо-творчого потенціалу є невід’ємною частиною цілісного гармонійного розвитку особистості [93].

Отже, проведений аналіз наукових джерел показав, що художньо-творчий потенціал особистості є досить складним утворенням і розглядається з позицій різних наукових підходів, вивчення яких дозволило зробити узагальнення розуміння його с у т н о с т і. *Художньо-творчий потенціал особистості – це складне інтегративне полімістове ресурсне утворення, що відображає якість та міру розвитку культуровідповідних сутнісних сил людини у продукуванні, сприйманні, розумінні, оцінюванні, інтерпретації й створенні художніх образів мистецьких творів та охоплює комплекс природно й соціально зумовлених творчих можливостей особистості, який забезпечує її активну й результативну участь у різних видах художньої діяльності.*

Музичне мистецтво є одним із видів художньо-творчої діяльності, що володіє системою специфічних засобів і прийомів для активного формування художньо-творчого потенціалу особистості. Найбільш рельєфно це простежується у фаховій підготовці бакалаврів музичного мистецтва в системі вищої музичної освіти. Конкретизації змісту та з'ясуванню структурних компонентів художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва присвячено наступний підрозділ дисертаційного дослідження.

1.2. Зміст і структура художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва

У попередньому підрозділі ми розглядали сутність категорії художньо-творчого потенціалу особистості та визначальну роль мистецтва у його реалізації. Концептуальним завданням нашого дослідження є з'ясування змістового наповнення та структури художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва і у цьому сенсі вважаємо за необхідне представити позиції системи вищої музичної освіти щодо підготовки фахівців такого типу і важливість досліджуваного феномена у цьому процесі.

Увага саме до освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» спричинена врахуванням вимог сучасних світових тенденцій освіти і окресленими

напрямами модернізації вищої музичної освіти. Система фахової підготовки спеціалістів у сфері мистецької освіти задекларована у положеннях, визначних у «Великій Хартії Університетів», Лісабонській конвенції (1997), Сорбонській декларації (Париж 1998), Болонській декларації (1999).

З огляду на це вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр музичного мистецтва» повинні корелювати з потребами в оновленні та вдосконаленні змісту, форм, методів фахової підготовки студентів-музикантів. За встановленими стандартами сфера професійної діяльності бакалаврів напряму підготовки «Музичне мистецтво» відповідно до профілю підготовки включає: музичне виконавство (музично-інструментальне (гра на музичних інструментах в оркестрах, ансамблях, виступ в якості солістів та концертмейстерів) та вокально-хорове; музичну педагогіку (викладання в мистецьких освітніх установах, установах додаткової мистецької освіти, у тому числі додаткової освіти дітей, що реалізують освітні програми в галузі музичного мистецтва), загальноосвітніх закладах); просвіта в галузі музичного мистецтва і культури; керівництво творчими колективами.

У переліку фахових завдань, що їх повинен розв'язувати бакалавр музичного мистецтва у відповідності з видами професійної діяльності і профілем підготовки, виокремимо наступні:

1) У сфері музично-виконавської діяльності:

- концертне виконання музичних творів, програм у різних модусах - соло, у складі ансамблю (оркестру, хору), з оркестром (хором);
- керівництво самодіяльними та навчальними музично-виконавськими колективами;
- виконання ансамблевих партій;
- оволодіння навичками репетиційної роботи з партнерами по ансамблю і у творчих колективах;
- створення аранжувань і перекладень.

2) У сфері педагогічної діяльності:

- викладання дисциплін у галузі музично-інструментального та вокально-хорового мистецтва;
- вивчення освітнього потенціалу учнів, рівня їх художньо-естетичного та творчого розвитку, здійснення професійного та особистісного зростання учнів;
- розвиток творчих здібностей учнів, самостійності в роботі над музичним твором, здатності до самонавчання;
- планування навчального процесу, виконання методичної роботи, здійснення контрольних заходів, спрямованих на оцінку результатів педагогічного процесу;
- застосування під час реалізації навчального процесу кращих зразків історично-сформованих педагогічних методик, а також розробка нових педагогічних технологій;

3) У галузі організаційно-управлінської діяльності:

- здійснювати функції спеціаліста, референта, консультанта, керівника невеликих структурних підрозділів у державних (муніципальних) органах управління культури, в організаціях сфери культури і мистецтва (театри, філармонії, концертні організації та ін.), у творчих спілках та громадах;
- участь у роботі з організації творчих проєктів (концертів, Фестивалів, конкурсів, майстер-класів, ювілейних заходів);
- організація і керівництво установами та організаціями в галузі культури і мистецтва (установами додаткової освіти, у тому числі додаткової освіти дітей, будинками народної творчості, етнокультурними і фольклорними центрами, колективами і студіями народного / національної художньої творчості, школами народної / національної культури);
- участь в організаційно-управлінській діяльності зі збереження та державної підтримки мистецтва, культури та освіти.

4) У галузі керівництва творчим колективом:

- художнє керівництво творчим колективом;

- керівництво навчальними музично-виконавськими колективами в закладах мистецької освіти, додаткової освіти дітей, загальноосвітніх школах.

5) У галузі культурно-просвітницької діяльності з метою пропаганди досягнень музичного мистецтва виступ з концертами (соло, у складі ансамблю, з оркестром, лекції-концерти) у навчальних закладах, клубах, палацах і будинках культури та ін.:

- здійснення фахових консультацій при підготовці творчих проектів у галузі музичного мистецтва і культури;

- здійснення зв'язку із засобами масової інформації, освітніми установами та закладами культури (філармоніями, концертними організаціями, агентствами), різними верствами населення з метою пропаганди досягнень музичного мистецтва і культури.

Відповідно з вимогами щодо результатів засвоєння основних освітніх програм бакалаврату, випускники напряму підготовки «Музичне мистецтво» повинен володіти наступними фаховими компетенціями, у тому числі:

1) У галузі музично-творчої діяльності:

- розуміння специфіки музичного виконавства як виду творчої діяльності;

- здатність демонструвати артистизм, свободу самовираження, виконавську волю, концентрацію уваги;

- уміння створювати індивідуальну художню інтерпретацію музичного твору;

- володіння методологією аналізу та оцінки особливостей виконавської інтерпретації, розуміння особливостей національних шкіл, виконавських стилів;

- здатність осягати музичний твір в культурно-історичному контексті;

- володіння музично-текстологічної культурою, здатністю до поглибленого прочитання і розшифровці авторського (редакторського) нотного тексту;

- володіння культурою виконавської інтонавання, майстерністю у використанні комплексу художніх засобів, виконання у відповідності зі стилем музичного твору;
- розуміння і володіння закономірностями і методами виконавської роботи над музичним твором, володіння нормами і способами підготовки творів, програми до публічного виступу, студійного запису, розуміння завдань репетиційного процесу, вміння оптимально його організувати в різних умовах;
- розуміння механізмів музичної пам'яті, специфіки слухо-розумових процесів, проявів емоційної, вольової сфер, роботи творчої уяви і т.п. в умовах конкретної фахової діяльності;
- уміння організувати свою практичну діяльність: інтенсивно вести репетиційну і концертну роботу, бути готовим до творчої роботи в колективі;
- готовність до постійної і систематичної роботи, спрямованої на вдосконалення своєї виконавської майстерності;
- володіння репертуаром, відповідно до виконавського профілю, готовність постійно розширювати і накопичувати репертуар;
- здатність творчо складати програми виступів – сольних і ансамблевих – з урахуванням як власних артистичних устремлінь, так і запитів слухачів, а також завдань музично-просвітницької діяльності;
- готовність і здатність здійснювати виконавську діяльність і планувати свою індивідуальну діяльність у закладах культури і мистецтва;
- розуміння специфіки музичного виконавства в концертних і студійних умовах, особливостей роботи зі звукорежисером і звукооператором і готовність використовувати у своїй виконавській діяльності сучасні технічні засоби: звукозаписувальна та звуковідтворювальна апаратура тощо;
- здатність застосовувати теоретичні знання в музично-виконавській діяльності;

- уміння виконувати публічно сольні концертні програми, які складаються з музичних творів різних жанрів, стилів, епох;
- уміння здобувати з великим ступенем самостійності нові знання, використовуючи сучасні освітні та інформаційні технології;
- орієнтуватися в спеціальній літературі, як у сфері музичного мистецтва, освіти і науки, так і в суміжних областях (видах мистецтва);
- осмислювати розвиток музичного мистецтва та освіти в історичному контексті, у тому числі у зв'язку з розвитком інших видів мистецтва та літератури, загальним розвитком гуманітарних знань, з релігійними, філософськими, естетичними ідеями конкретного історичного періоду;
- працювати зі спеціальною літературою в галузі музичного мистецтва і науки, користуватися професійними поняттями і термінологією.

2) У галузі педагогічної діяльності:

- готовність здійснювати педагогічну діяльність у навчальних закладах мистецької освіти, установах додаткової освіти, в тому числі додаткової освіти дітей, загальноосвітніх установах;
- володіння необхідним комплексом загальнопедагогічних, психолого-педагогічних знань, уявлень у галузі музичної педагогіки, психології музичної діяльності;
- володіння основним педагогічним репертуаром;
- володіння принципами, методами і формами проведення уроку з музичного мистецтва, методикою підготовки до уроку, методологією аналізу проблемних ситуацій у сфері музично-педагогічної діяльності та способами їх розв'язання;
- здатність виховати в учнів потреби у творчій роботі над музичним твором;
- володіння широкими знаннями в галузі методики та музичної педагогіки, вміння співвідносити власну педагогічну діяльність з досягненнями музичної педагогіки;

- уміння аналізувати і піддавати критичному розбору процес виконання музичного твору, проводити порівняльний аналіз різних виконавських інтерпретацій на заняттях з учнями;

- уміння використовувати з учнями індивідуальні методи пошуку шляхів втілення музичного образу в роботі над музичним твором;

- уміння застосовувати раціональні методи пошуку, відбору, систематизації і використання інформації; орієнтування у спеціальній навчально-методичній літературі за профілем підготовки, уміння аналізувати різні методичні системи і формулювати власні принципи і методи навчання;

- уміння планувати навчальний процес, вести методичну роботу, опрацьовувати методичні матеріали, формувати в учнів художні потреби і художній смак.

3) У галузі організаційно-управлінської діяльності:

- комунікабельність у процесі роботи в колективі – з метою спільного досягнення високих якісних результатів діяльності;

- уміння організувати репетиційний процес у творчому колективі;

- уміння планувати концертну діяльність творчого колективу;

- необхідні навички в роботі з проведення мистецьких заходів (фестивалів, конкурсів, авторських вечорів, ювілейних заходів тощо);

- поєднання необхідного професіоналізму в галузі культури і мистецтва і нормативно-правових та менеджерських знань у процесі здійснення організаційно-управлінської роботи у творчих колективах, мистецьких освітніх установах.

Детальний аналіз освітнього стандарту вищої освіти ОКР «бакалавр» напряму підготовки «Музичне мистецтво» дав підстави стверджувати, що бакалаврат виступає базовим фундаментом на якому можна у подальшому надбудувати нові, спеціальні знання, залежно від потреб та інтересів випускників. Даний освітньо-кваліфікаційний рівень у межах вищої музичної освіти має біфункціональний характер, який дає можливість диференційовано підходити до підготовки мистецьких та мистецько-

педагогічних кадрів. На рівні бакалавра музичного мистецтва студенти отримують широкоспектральний інструментарій базової освіти, що відкриває для них можливість вирішувати типові професійні завдання як в суто музично-виконавській сфері, так і в музично-педагогічній діяльності. І у цьому процесі взаємодоповнюючих елементів фахової підготовки бакалаврів музичного мистецтва художньо-творчий потенціал особистості посідає ключові позиції, оскільки за своєю сутністю він органічно відповідає змістовому наповненню фахових компетенцій бакалаврів музичного мистецтва і таким чином являється вирішальним важелем в цілісній системі становлення особистості музиканта.

В основу визначення змісту та структурних компонентів художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва покладено узагальнення наукових досліджень В. Андреева, О. Чаплигіна, Д. Богоявленської, Н. Мартинович, Р. Немова, О. Попель, Н. Посталюк, С. Сисоевої, С. Олійник, В. Лихваря, Л. Яренчук, П. Кравчука, О. Шукліна, І. Кучерявого, О. Клепікова та ін.

Так, В. Андреев, досліджуючи питання творчого саморозвитку особистості, зокрема, рівнів її активності, виділяє риси, які характеризують її творчий потенціал, а саме: вибіркова мотиваційно-творча спрямованість; інтелектуально-творча активність особистості; підвищена професійно-творча активність; перші значні творчі досягнення особистості; формування індивідуального творчого стилю діяльності і майстерності; стадія розквіту таланту; геніальність [3, с. 63-64].

Р. Немов у структурі особистості виділяє три блоки особистісних рис: мотиваційний, стильовий та інструментальний. Мотиваційний блок містить інтереси, цінності, цілі та завдання, які перед собою ставить людина, основні потреби та мотиви поведінки. Стильовий блок включає в себе особливості темпераменту, характеру, способів поведінки людини. Інструментальні риси: переважаючі в людини засоби досягнення певних цілей, задоволення актуальних потреб [115].

О. Чаплигін, розглядаючи питання суб'єктивного стану готовності людини до багатоманітних видів діяльності, у тому числі і до творчості, характеризує механізм діяльної активності людини, як цілісне інформаційно-енергетичне явище, що має такі структурні компоненти:

- тілесний (життєва енергія, дієздатність);
- психологічний (емоції, воля);
- інтелектуальний (здатність до мислення);
- побуджувально-мотиваційний (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, настанови).

Цей механізм, на думку автора, залучається до процесу творчості і в межах творчого потенціалу, діяльна активність наповнюється специфічним змістом і спрямованістю. Тілесний та інтелектуальний потенціали виступають як джерела енергетичних та інформаційних імпульсів до творчості, а вирішальну роль відіграє побуджувально-мотиваційна система як ланка творчого потенціалу. Як ідеальна потреба вищого рівня, що синтезує ряд потреб біологічного і соціального рівнів, визначаючи вектор поведінки індивіда, виступає потреба у творчості, яка тісно зв'язана із задатками та здібностями, психологічними якостями і проявами людини. Задоволення потреби у творчості залучає до дії механізм функціонування внутрішнього світу людини у його свідомих, підсвідомих і надсвідомих проявах. Виявлення місця і ролі у творчому процесі мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій дає можливість проаналізувати визначальні якості людини, що характеризують ступінь розвитку творчого потенціалу. Також автор зазначає, що змістовне наповнення орієнтованості на творчість у всіх ланках діяльної активності людини створює фундамент творчого потенціалу, а також забезпечує доведення задуму до матеріалізованого результату [184].

За думкою О. Чаплигіна корелюється дослідження І. Кучерявого та О. Клепікова, у якому інтелектуальний потенціал розглядається як елемент передачі соціально-психологічних можливостей особи і «відображає такі явища, як здібності, знання, навички та уміння. Науковці у структурі

інтелектуального потенціалу вбачають духовні цінності, ідеали, переконання, орієнтири, інтереси особи» [83, с. 40-44].

Підтвердження наших міркувань щодо інтелектуальної складової творчого потенціалу ми знаходимо в розробках Д. Богоявленської. Авторка в якості основної структурної одиниці творчого потенціалу розглядає інтелектуальну активність, яка є інтегральною властивістю деякої «гіпотетичної системи», основними компонентами якої постають інтелектуальні (загальні розумові здібності) та неінтелектуальні (перш за все мотиваційні) фактори розумової діяльності. При цьому, розумові здібності стимулюють творчу діяльність особистості. Учена досліджує творчий потенціал суб'єкта за допомогою власної методики «Креативного поля» і як вихідну одиницю для аналізу творчості розглядає здатність людини до саморозвитку в діяльності. Отримані результати свідчать про те, що здатність до саморозвитку є показником цілісної особистості, і вона відображує взаємодію когнітивних та афективних сфер в їх єдності. На думку вченої, це і створює споконвічний «синтез» здібностей та особистісних властивостей, що набуває характеристик «осягненості» [19].

Н. Посталюк також пов'язує творчий потенціал з мисленнєвими характеристиками особистості, які визначають «творчий стиль» її діяльності:

- здатність до бачення проблем як стрижнева ознака креативності;
- оригінальність мислення – здатність сприймати предмет нетрафаретно, бачити його в новому світлі;
- легкість асоціювання – здатність швидко та вільно переключатися від руху думок в одному напрямку до руху в зворотному;
- гнучкість мислення, що є вільним переключенням людини від однієї розумової діяльності до іншої;
- легкість генерування ідей – здатність генерувати велику кількість ідей з огляду на один стимул;
- критичність мислення – контрольоване ставлення суб'єкта до інформації, що надходить;

- здатність до переносу – трансформація засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію [140].

Спробою компонентної конкретизації творчого потенціалу особистості є дослідження О. Попель та Л. Яренчук. Так, визначаючи творчий потенціал як системну характеристику особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях, О. Попель виділяє такі його структурні компоненти: мотиваційний компонент, який виражає своєрідність інтересів особистості, її орієнтацію на творчу активність, при цьому домінуючу роль відіграє пізнавальна мотивація людини; інтелектуальний компонент виражається в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення; легкості асоціацій; у високих рівнях розвитку творчої уяви; спеціальних здібностей; емоційний компонент характеризує емоційний супровід творчості, емоційне налаштування на творчий процес, що висвітлює емоційно-образні характеристики психіки; вольовий компонент характеризує здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю; якості уваги; самостійність; здатність до вольової напруги; спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості [139, с . 34-35].

У руслі дослідження фахової підготовки учителів технологій Л. Яренчук пропонує компонентний склад структури творчого потенціалу, який охоплює: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-креативний та рефлексивно-діяльнісний компоненти [196].

Н. Мартинович, опрацьовуючи проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, у структурі його творчого потенціалу виділяє емоційну культуру; систему культурологічних, професійно-педагогічних і психологічних знань; широку загальнокультурну ерудицію; генетично задані обдарування; аксіологічні якості, ціннісні орієнтації, здатність оцінювати педагогічні явища з точки зору творчості; гуманітарний світогляд; образне мислення, фантазію, розвинену творчу уяву,

інтуїцію, художньо-естетичне бачення, оригінальність розв'язання педагогічних задач; здатність до моделювання й використання різноманітних способів творчої діяльності [103, с. 97].

Вважаємо, що у розкритті змісту та структурних особливостей художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва корисними для нашого дослідження є розвідки науковців, у яких творчий потенціал особи розглядається як бінарне змістове утворення або у порівнянні з іншими різновидами потенціалів. Так, досліджуючи особливості взаємозв'язків творчого та інноваційного потенціалів, П. Кравчук та О. Щуклін зазначають, що творчий потенціал є інтегруючою, системотворчою якістю особистості, натомість інноваційний потенціал відображає інтегральну характеристику людини, що конкретизує його здатність генерувати нові форми поведінки та діяльності, використовуючи ті можливості, які відкриваються їй у складній динаміці ціннісно-сміслових вимірів її життєвого простору та забезпечують режим саморозвитку [79, с. 58]. Для нашого дослідження цікавою є запропонована науковцями структура інноваційного потенціалу:

- творче відношення до реальної дійсності;
- готовність до змін, спрямованість на перспективу;
- потреба у самореалізації, саморозвитку, самоосвіті;
- відкритість до сприйняття різних точок зору, нових ідей, знань, самостійне їх генерування;
- прагнення до отримання нових знань з метою використання на практиці та вміння їх використовувати у інших умовах;
- потреба в самовдосконаленні професійних якостей, компетентності;
- володіння комп'ютером на рівні, що забезпечує глибокий аналіз;
- готовність до зміни професії, змісту та характеру діяльності;
- соціальна зрілість;
- готовність до ризику, експериментів;
- спрямованість на кінцевий результат.

Структура музично-творчого потенціалу особистості у музичній діяльності у дослідженні С. Олійник представлена такими його компонентами, як: інтелектуально-пізнавальний, емоційно-почуттєвий та інтенційний [120].

О. Блох трактує поняття «духовно-творчий потенціал учня-музиканта» як багатовимірне інтегративне цілісне ресурсне утворення, яке включає в себе свідомість (інтереси, потреби, смаки, здібності (приватні, загальні, спеціальні), ціннісні орієнтації (судження, оцінки, погляди; переконання, установки, позиції) в музичній, загальнохудожній, естетичній галузі); несвідоме (ірраціональність, імпровізація, інтуїція, емоції, внутрішні стани (апатія, протрація, натхнення, осяяння та ін.); особистісні якості (власне креативні, психологічні (вроджені, набуті), морально-етичні, соціальні); креативний досвід (діяльнісний і чуттєвий) і проявляється в моделюванні музичного образу, створенні та виконанні художньої продукції, аналізі діяльності та її підсумкових результатів, у внесенні коректив і встановленні перспектив (ближньої, середньої, далекої) навчально-виховного процесу [18].

Н. Гуральник розуміє інтелектуально-творчий потенціал педагогів фортепіанної школи як систему вроджених і розвинених здібностей та якостей на рівні виявлених сутнісних сил кожного, здатних до генерації нових ідей і подальшого їх відтворення у відповідних інтелектуально-творчих моделях, які усвідомлюються особистістю в процесі їх реалізації та удосконалення [41, с. 199].

Художньо-творчий потенціал особистості у дослідженні В. Лихваря має структуру, яка охоплює такі складові, як біоенергетична, психоенергетична, інтелектуально-інформаційна та мотиваційно-діяльнісна [93, с. 8].

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що в роботах авторів немає єдності у визначенні структурних компонентів змісту потенціалу як складного особистісного утворення: певні автори акцентують увагу на творчих здібностях, інші науковці виділяють мотиваційний блок і блок творчих здібностей, емоційні й вольові характеристики.

Визначаючи структуру художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, на нашу думку, було б необґрунтовано надавати перевагу тому або іншому компоненту, недооцінюючи інші сторони його змісту. Попри емпіричний характер результатів наукових досліджень щодо структурної палітри розглянутих різновидів потенціалів, ми в змісті художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва шукали структурну організацію, спираючись на структуру творчої особистості, як інтегративне динамічне утворення, що містить у собі набір особистісних властивостей. Тому у нашому дослідженні ми потрактуємо *художньо-творчий потенціал бакалавра музичного мистецтва як полізмістове динамічне особистісне та професійне новоутворення, яке забезпечує його художньо-творчий саморозвиток у виконавській та музично-педагогічній діяльності.*

Поліаспектність змісту досліджуваного поняття обумовлює його багатокомпонентну структуру і дає нам підстави виділити *к о м п о н е н т и: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, операційний, рефлексивний.* Ґрунтуючись на позиціях взаємозалежності і взаємодії, вони утворюють складну інтегральну єдність, набуваючи у цій інтеграції нових якостей та специфічних особливостей.

Перш, ніж охарактеризувати кожний з компонентів художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, зазначимо, що переважна більшість авторів у своїх дослідженнях потенціалу, неодмінною структурним елементом останнього називають здібності. Ми цілком погоджуємося з тим, що здібності – визначальна категорія для кожного структурного компонента досліджуваного поняття. На цьому наголошує С. Олійник, яка вважає що успіх тієї чи іншої діяльності зумовлюють здібності як психологічні властивості особистості і базова основа кожного елемента музично-творчого потенціалу. До них відносить: загально-інтелектуальні і музичні, рефлексійно-емпатійні, творчі, комунікативні [120].

Значний інтерес для нашого дослідження становить визначена В. Морозом структура здібностей до різних видів музично-творчої

діяльності. Залежно від конкретної музичної діяльності (сприймання, виконання, творчість) автор виділяє здібності сприймання музики, виконавські та творчі здібності, як це показано на рис. 1.1 [110, с. 26].

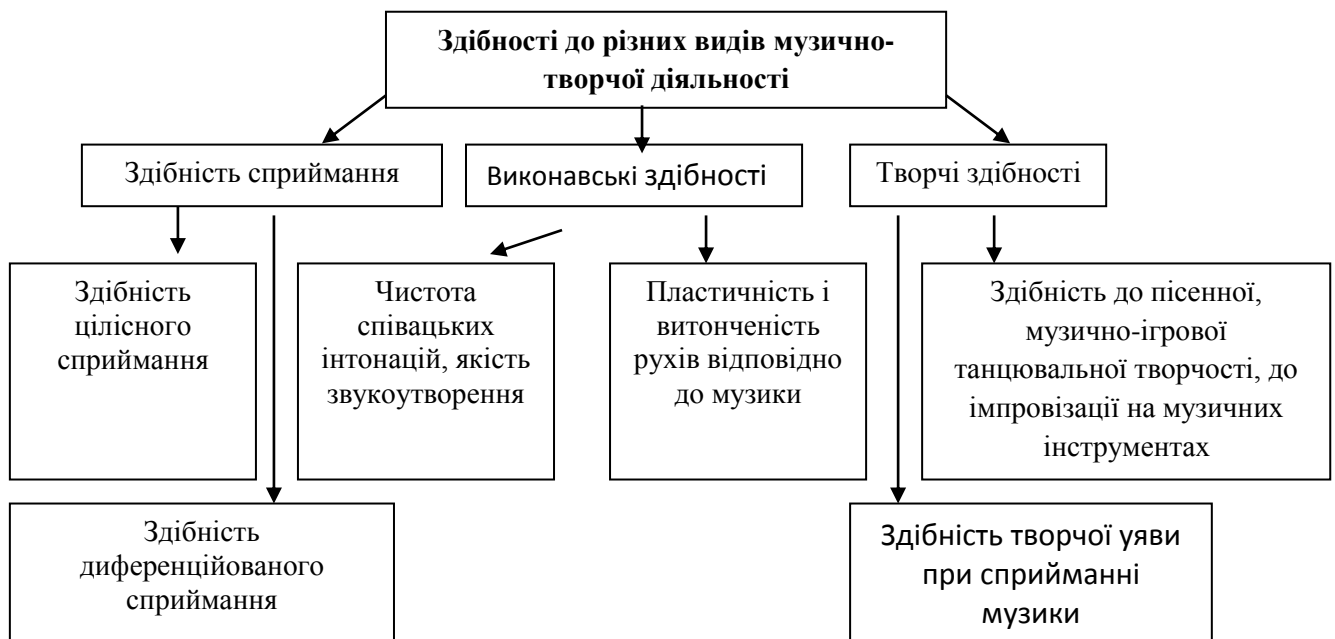


Рис. 1.1. Структура здібностей до музично-творчої діяльності
(за В. Морозом)

Отже, наслідуючи висновки науковців, зазначимо, що художньо-творчий потенціал бакалаврів музичного мистецтва можна представити як багатокомпонентне утворення, у якому кожний структурний компонент детермінується системою здібностей, які вступаючи у новий синтез з особистісно-психологічними утвореннями, визначають і забезпечують цілісність його змісту.

Мотиваційно-ціннісний компонент художньо-творчого потенціалу бакалавра музичного мистецтва. Актуальний стан художньо-творчого потенціалу залежить від цінностей самої людини, від її внутрішніх зусиль задля культивування у собі художньо-творчих потенцій. Переосмислення проблеми цінностей та переконань простежується в низці педагогічних робіт (Б. Гершунській, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Є. Шиянов), музикознавчих і музично-педагогічних розвідках (Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Д. Кабалевський, Г. Нейгауз, Е. Ніколаєва, Г. Падалка,

О. Рудницька, Ю. Холопов, В. Холопова, Б. Целковніков, Б. Яворський). Сучасні наукові дослідження І. Арановської, С. Ніколаєвої, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, В. Смікал, М. Ткач, Г. Щербакової та інших, актуалізують проблему змісту, якості, цінності музики та музичного простору, провідником якого є майбутній музикант.

Привласнення та засвоєння художніх цінностей, внаслідок чого вони набувають «особистісного смислу», на думку О. Рудницької, є складним багатошаблевым процесом, послідовність якого розкривається у такий спосіб:

- 1) інформація про художній об'єкт та умови його функціонування;
- 2) трансформація («переклад» художньої інформації на власну індивідуальну мову);
- 3) активна діяльність (втілення художніх цінностей у життєдіяльність людини);
- 4) інклюзія (залучення цінностей до особистісно значущої системи);
- 5) динамізм (зміни особистості, що відбуваються внаслідок прийняття та реалізації відповідних цінностей) [154, с. 170].

На винятковому місці музики як особливого виду мистецтва, що не лише розкриває для людини всю гамму загальнолюдських цінностей, але й допомагає вибудовувати власну систему цінностей, наголошується у дослідженнях О. Олексюк, М. Ткач, В. Смікал, Г. Падалки, О. Рудницької, С. Ніколаєвої, І. Арановської, Г. Щербакової та ін.

У розкритті змісту мотиваційно-ціннісного компонента художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва особливе місце відводимо ціннісним переконанням, оскільки вони висвітлюють особистісно значущу позицію студента, пов'язану з формуванням концептуальних основ успішної майбутньої фахової діяльності фахівця та багато в чому визначають процеси життєдіяльності особистості як рушійні сили поведінки, що в сукупності утворюють світогляд особистості.

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає переконання як: 1) дію за значенням переконати, переконувати; 2) тверду

впевненість, певність у чому-небудь; віру у щось (наприклад: Мати переконання. Приходить до переконання); 3) тверду, міцну усталену думку про що-небудь, погляд на щось. У формі множини переконання розглядають як систему, сукупність поглядів; світогляд [26].

Аналізуючи наукову літературу з проблеми, нами зроблено висновок, що доцільно виокремлювати й вживати термін «ціннісні переконання». Зрозуміло, що базовим поняттям залишається поняття «переконання», але ціннісні переконання мають свої характерні ознаки, структуру, визначення тощо. Ціннісні переконання відображають характер процесу в ході внутрішньої діяльності, результати якої допомагають особистості орієнтуватися як «всередині себе», так і в «зовнішніх» ситуаціях, що потребують особистої оцінки, власної думки й адекватного вчинку. У ході такого процесу відбуваються самокорекція, самоаналіз та систематизація переконань, що виводить особистість на новий культурний рівень, спонукає її до переосмислення свого місця та ставлення до світу.

У розумінні «ціннісних переконань» нашому дослідженню відповідає підхід Г. Залеського, який визначає їх як переконання, сповнені особистісного змісту, що спонукають використовувати знання в регулюючій функції. При опорі на ціннісні переконання в основі вибору цілей і вчинків лежить оцінка їхньої відповідності до змісту тих особистісних поглядів та уявлень, яким повинна слідувати людина, щоб реалізувати з їх допомогою особисті цінності [56, с. 41].

Особистісні цінності розуміють як «не тільки результат вибіркового відображення в індивідуальній свідомості цінностей суспільства, але і їх конкретизацію, специфіка якої залежить як від позиції особистості в соціальній системі, так і від рівня її розвитку» [187, с. 11].

При розгляді особистісних цінностей найчастіше використовуються такі поняття: цінності, ціннісні орієнтації. Найпоширенішим є поняття «цінності», оскільки можуть визначати суспільні (об'єктивні) та особистісні (суб'єктивні). Цінності розглядаються як форма відношень між суб'єктом і об'єктом, яка припускає свідоме відтворення суб'єктом ціннісних якостей

об'єкта. При цьому враховується, що цінності мають здатність набувати значущості в суспільному житті й практиці людини [172, с. 8]. Цінність не може існувати сама по собі, оскільки не існує поза реальною взаємодією суб'єкта й об'єкта та може бути зрозумілою лише як момент цієї взаємодії. Водночас ця залежність зумовлює незвичайну рухливість: цінності зазнають постійних змін і перетрансформацій, викликаних як розвитком людських потреб, так і перетвореннями, що відбуваються в самих об'єктах.

Наукова література насичена різноманітними визначеннями сутності цінності, зокрема:

- як глибинних змістотвірних основ людської діяльності, що мотивують її конкретні прояви [47, с. 13];
- як специфічних утворень у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними взірцями й орієнтирами діяльності особистості та суспільства [163, с. 100];
- як лише особливого типу значущості для людини предметів і явищ [172, с. 31];
- як позитивних або негативних значимостей для людини, які існують винятково в чуттєвій сфері [121, с. 286];
- як моменту значення якого-небудь явища, речі, учинку, взагалі суцього для життєдіяльності певної людини [23, с. 18];
- як значень граничного орієнтира культурного розвитку, що повідомляє надіндивідуальний зміст життя і діяльності кожного одиничного носія певної культури [99, с. 26].

Серед розмаїття визначень ціннісних орієнтацій особистості знаходимо такі:

- спосіб орієнтації особистості, що виявляється в ситуаціях вибору як «учинок свідомості» [188, с. 152];
- критерій сформованості естетичного ставлення до дійсності (В. Бутенко, І. Зязюн, Л. Коваль), культури (О. Щолокова), сприйняття музики (О. Ростовський, О. Рудницька);

- те, що відображає спрямованість особистості на певні цінності в діяльності людини [163, с. 119];
- засіб диференціації особистістю об'єктів довкілля за їх значущістю та визначають стійке ставлення суб'єкта до оточуючого світу, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєвоназначених для нього об'єктів» [172, с. 7].

Під орієнтацією розуміють «систему фіксованих настанов, у світлі яких індивід сприймає ситуацію та вибирає відповідний спосіб діяння» [75, с. 26].

Ціннісні орієнтації виявляються в смислотвірній діяльності, у ситуаціях вибору, пов'язаних із переосмисленням життєво важливого для особистості, які передбачають «вільний вибір учинку й особисту відповідальність за нього» [12, с. 80].

Проведений аналіз щодо співвіднесення розмаїття понять «цінності» та «ціннісні орієнтації» дає можливість умовно виділити декілька груп їх розуміння.

До першої групи відноситься розуміння поняття цінності як думки, точки зору, уявлення, переконання, стійкого переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева ціль буття краще з особистісної або соціальної точки зору.

До другої групи визначень належать ті дефініції, автори яких вважають цінність за різновид або подібність соціальних установок (відношень) або інтересів (М. Вебер, А. Здравомислов, Д. Узнадзе). Ціннісні орієнтації виступають установками особистості на цінності матеріальної та духовної культури.

Третя група дефініцій поєднує використання споріднених понять: потреба, мотив. Ціннісні орієнтації розуміють як елементи мотиваційної структури особистості, на основі якої вона здійснює вибір цілі, мотивів конкретної діяльності з урахуванням особливостей ситуації, яка склалася. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смисложиттєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та орієнтацію в

процесі діяльності на досягнення конкретних цілей. Реальний прояв ціннісних орієнтацій можливий через спрямованість особистості. Такої точки зору дотримуються вчені Б. Ананьєв, О. Леонтєв, С. Рубінштейн. Специфіка ціннісної орієнтації полягає в тому, що, на відміну від усіх інших ціннісних категорій, вона найбільш тісно пов'язана з поведінкою, керує цим процесом як усвідомленою дією, пронизує всю структуру психіки особистості – від потреб до ідеалів, включаючи реальний поведінковий компонент. В узагальненому вигляді її можна уявити таким чином: потреба – інтерес – установка – ціннісна орієнтація (спрямованість) [187, с. 7].

Четверта група дефініцій – цінності розглядаються як смисли. Згідно з теорією особистості О. Леонтєва, вибираючи особистісний смисл, суб'єкт здійснює вибір власної суспільної позиції, яка усвідомлюється й виражається завдяки значенню для себе. А рівень оцінки, ставлення до цінності визначається не тільки знанням об'єктивних її критеріїв, але тим, наскільки ці критерії перетворилися на переконання людини.

Ціннісна проблематика в аналізі формування ціннісних переконань представлена найважливішою ланкою – ціннісною свідомістю особистості, її спрямованістю. Ціннісна свідомість як форма віддзеркалення проектування життя людей, їхніх устремлінь у майбутнє з урахуванням власної долі, що переживається індивідом з позицій загального блага, є основою нового типу світогляду. Ціннісна свідомість – це форма віддзеркалення об'єктивної дійсності, що дозволяє суб'єкту визначити простір своєї життєдіяльності як етично-духовний; єдність психічних процесів, що беруть активну участь в осмисленні людиною об'єктивного світу і власного буття на основі віддзеркалення дійсності як світу духовних цінностей. Саме формування ціннісної свідомості є основою створення й усвідомлення ціннісних переконань особистості [163, с. 121].

У руслі нашого дослідження розгляд різноманітних підходів до співвіднесення категорій «цінності», «ціннісні орієнтації», «ціннісні переконання» дозволив окреслити спільні риси означених понять,

1) поступовий характер їх формування; 2) наявність особистісного ставлення до об'єкту (має психолого-емоційне забарвлення); 3) їх можлива змінюваність. Їх динаміка обумовлена впливом об'єктивних (умови життєдіяльності) і суб'єктивних (комплекс засобів, які включені в процес виховання, індивідуально-особистісні характеристики) детермінант. Таким чином, цінності, ціннісні орієнтації, переконання формуються впродовж всього процесу соціалізації, професійного становлення фахівця, займають при цьому як пасивну, так і активну позицію в становленні індивіда як особистості.

Відмінності між даними поняттям постають у специфічних функціях в структурі світогляду особистості. Ціннісні орієнтації пов'язуються з установкою та виконують мотивувальну функцію, визначають вибір діяльності. У нашому дослідженні ціннісні орієнтації бакалаврів музичного мистецтва впливають на співвіднесення його загальних та особистісних цілей, постають певним критерієм їх досягнення, що має вагоме значення для фахового самовизначення бакалаврів музичного мистецтва. Вони лежать в основі вибору цілей, визначають загальну художньо-творчу активність бакалаврів музичного мистецтва, їх особистісне ставлення до мистецьких та фахових цінностей, отже впливають на оцінку художніх явищ та предметів.

Ціннісні переконання бакалаврів музичного мистецтва проявляють загальну спрямованість їх ціннісних орієнтацій в цілому. Вони висвітлюють особистісно значущу художньо-творчу позицію, пов'язані з формуванням концептуальних основ, ідейного фундаменту, необхідного для успішної фахової діяльності.

Ціннісні переконання бакалаврів музичного мистецтва безпосередньо пов'язані із практичною музично-творчою діяльністю, набутим власним художньо-творчим досвідом в художній сфері. Вони визначають спрямованість та стратегію художньо-творчого розвитку бакалаврів, постають певним підсумком їх фахової мистецької освіти та основою для самостійної художньо-творчої діяльності й саморозвитку.

Проведений теоретичний аналіз дав можливість визначити ціннісні переконання бакалаврів музичного мистецтва як важливу складову їх художньо-творчого потенціалу, вищу ступінь усвідомленості, сповнену особистісного змісту, а також як внутрішнє творче самоставлення особистості до змісту своєї художньо-творчої свідомості. Завдяки такому актуалізованому ціннісному переконанню бакалаври музичного мистецтва усвідомлюють власну фахову художньо-творчу позицію, наповнену ціннісно-смысловими художньо-творчими еталонами. Ціннісні переконання бакалаврів музичного мистецтва реалізують: 1) власні цінності через оцінювання змісту поглядів та уявлень, якими керуються бакалаври музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; 2) ставлення до змісту фахової підготовки в ході практичної діяльності; 3) самоактуалізацію особистості.

Психологи сформували усталене розуміння потреби як детермінованої активності людини, що при безпосередньому виявленні виступає як соціально-діяльний процес. «Тільки отримуючи соціальну функцію потреба людини стає спроможною до реалізації, тобто спроможною бути власне функцією потреби» – писав Г. Тарасов [176, с. 7].

Відзначимо, що індивідуальна потреба у спілкуванні з музичним мистецтвом переважно забезпечується на соціальному рівні і може розглядатися як процес реалізації бакалавром музичного мистецтва своїх соціально-фахових функцій. Особливо це стосується музичного виконавства, що передбачає безпосередній контакт із слухачами, сприяє комплексному вирішенню завдань щодо розвитку духовності, художньо-естетичного виховання та організації дозвілля людей. Потреби соціуму в художньому пізнанні, емоційному переживанні, спілкуванні з мистецтвом забезпечуються за допомогою художньо-творчої діяльності артистів-солістів і музичних колективів, трансляції концертних виступів чи студійних записів по радіо й телебаченню.

Інтерес до виконавської діяльності як різновиду художньо-творчої діяльності музиканта переважно виявляється на рівні індивідуальної

детермінації як «... тенденція або спрямованість особистості, що полягає у спрямуванні чи зосередженості її помислів на певному предметі» [153, с. 230]. Такий інтерес зумовлюється, з одного боку, реальними соціальними потребами, а з іншого – індивідуальними уподобаннями, бажанням слухати певну музику, інтерпретацію творів видатними виконавцями або народними музикантами, звучання голосу того чи іншого співака, музичного інструмента, ансамблю, хору, оркестру тощо. Отже, суспільні чи індивідуальні художньо-естетичні потреби у музичному мистецтві, як і інтерес до нього, реалізуються через сприймання реального звучання, яке забезпечує художньо-творчу діяльність виконавців. У зв'язку з цим творчість виконавців, у першу чергу, стає предметом таких потреб та інтересів.

Таким чином, можна зробити висновки, що формування позитивної художньо розвиненої мотиваційної сфери бакалаврів музичного мистецтва є важливим чинником формування їхнього художньо-творчого потенціалу. Головною ж потребою, яка мобілізує всі внутрішні психічні механізми художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, є їх потреба в самоактуалізації у художньо-творчій діяльності.

На наше переконання мотиваційно-ціннісний компонент художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва логічно пов'язаний з емоційно-вольовим, оскільки одним з джерел розвитку художньо-творчого потенціалу особистості є необхідність вияву творчого зусилля у результаті чого особистість може підпорядкувати своїй волі, цілям і планам власну психофізіологічну організацію, свій темперамент.

Визначаючи зміст *емоційно-вольового компонента* художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, ми керувалися міркуваннями, що він передбачає наявність задоволеності і захопленості художньо-творчою діяльністю, стійкості емоційно-позитивного настрою поруч з критичним ставленням до власних дій у поєднанні з емоційною стабільністю, емоційних переживань, урівноваженістю, самовладанням, витримкою, наполегливістю, ініціативністю, рішучістю тощо.

Слід зазначити, що фахова діяльність бакалаврів музичного мистецтва є емоційно напруженою, вимагає високого рівня емоційності й водночас здатності регулювати емоційну сферу відповідно до цілей діяльності. В. Петрушин зазначає, що «можливість музиканта виражати в музичному творі багате розмаїття емоційних переживань безпосередньо залежить від його внутрішньої здатності генерувати у власному психічному апараті ці переживання» [132, с. 271]. Виконання музичного твору потребує не тільки яскравості, одухотвореності, культурно-духовної наповненості, а й здатності до керування емоціями, щоб не втратити цінність і самотність інтерпретації, контакт зі слухачами і, відповідно, якість виступу.

Вважаємо слушними твердження Л. Виготського й Б. Додонова про те, що властива людині потреба в емоційному насиченні звичайно поєднується «з цілком певними діяльностями, до яких індивід «тягнеться» і заради соціально значущих результатів, котрі досягаються з їх допомогою, і заради самого їхнього процесу, який приносить йому функціональне задоволення» [51, с. 85]. Орієнтація на певні переживання, які поступово складаються у бакалавра музичного мистецтва, забезпечує прояв емоційної активності.

Емоції є особливою формою психічного відбиття зовнішніх для суб'єкта обставин або станів його організму. У цьому контексті доречною вважаємо думку Т. Баришевої про те, що емоції інтегрують особистість, впливають на мислення, уяву, мотивують поведінку [11, с. 83] та твердження О. Леонтєва, що «саме почуттєвий зміст (відчуття, образи сприйняття, уявлення) утворюють основу й умову будь-якої свідомості» [86, с. 242-245].

Емоційні переживання відіграють провідну роль у художньо-творчій діяльності бакалаврів музичного мистецтва, формують його емоційну чутливість. Б. Неменський пише, що «досвід людського почуття не передається через гени. Він – соціальний. І єдиний шлях його передачі – через мистецтво. Від почуттів – до почуттів» [114, с. 102]. Так само вважав і Л. Виготський, наголошуючи на тому, що почуття спочатку індивідуальне, а через твір мистецтва воно стає суспільним або узагальнюється [34, с. 318].

Художні емоції завжди позитивні – навіть тоді, коли вони за своїм змістом близькі до найбільш гострих негативних емоцій у повсякденній свідомості. Л. Виготський, характеризуючи специфіку художніх емоцій в мистецтві, побудував свою теорію «катарсису» відповідно до якої навіть «болісні й неприємні афекти піддаються деякій розрядці, знищенню, перетворенню в протилежні, і естетична реакція в сутності зводиться до такого катарсису, тобто до складного перетворення почуттів» [34, с. 204]. П. Якобсон, розглядаючи твір мистецтва як одну з форм пізнання життя, справедливо зазначає, що художнє пізнання виступає не у вигляді важкої праці, як це буває, коли ми повинні вирішувати важкі завдання, а у вигляді діяльності, що супроводжується позитивними емоціями» [194, с. 37].

Вважаємо, що основою емоційно-вольового компоненту художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва має бути сформованість так званого «механізму почуттів» – емоційної пам'яті, уміння керувати власними почуттями, настроями, здатність емоційно присвоювати образний світ у процесі розгортання драматургії написаного музичного твору. Як зазначає М. Давидов, «цінність індивідуальної суб'єктивної діяльності виконавця визначається суспільним характером музичного мистецтва. Тому кінцевою метою емоційного виховання музиканта слід вважати залучення його індивідуального почування до загальнолюдських переживань. Саме такою єдністю, на думку науковця, визначається високий рівень культури почуттів людини і, зокрема, музиканта-виконавця», а здатність проникнути в образний світ композитора дозволяє виконавцеві-інтерпретатору піднятися у своєму мистецтві до рівня загальнолюдських духовних цінностей і відобразити їх суб'єктивно в конкретній виконавській звукотворчості, вдихнути у записаний твір нове життя» [46, с. 228].

Емоційна пам'ять бакалаврів музичного мистецтва – це пам'ять музичних почуттів й переживань, що виникають під час виконання або прослуховування творів. Вона зберігає і відтворює пережиті ним почуття, які не зникають безслідно, а відкладаються у пам'яті й пригадуються за певних

обставин. Науковці вважають, що емоційна пам'ять є одним з найскладніших видів пам'яті і для її формування необхідно постійно перевіряти, аналізувати точність, ширість, правильну міру почуттів, їхню логіку, оскільки емоції можуть замінюватися думками про почуття. Розробка та переживання емоційного сюжету музичного твору дається не просто, часто утворюються «емоційно порожні місця». Але будь-яка зміна емоційного стану повинна мати своє вираження в душі, бо будь-який рух душі виявляється в характері руху, дотику, способі інтонування [90, с. 137-150].

Як зазначають М. Білецька та О. Бурцева емоційно-образна пам'ять – це здатність запам'ятовувати звуки, мелодичні інтонації, ритмічні фігури, гармонії і т.п., використовуючи образи дійсності й творчо втілюючи їх у музичні образи. Чим вищий рівень розвитку емоційної пам'яті студентів, тим стійкіші їх образні уявлення, сильніше емоційне забарвлення. Тому їх переживання, на думку авторів, виступає як специфічна слухова сфера, здатність уявити звукову послідовність як певну систему, як виразну форму слухового емоційного сприймання [17].

Визначаючи змістові зв'язки мотиваційно-ціннісного та емоційно-вольового компонентів художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва ми зауважили, що у психології існує поняття емоційного інтелекту, яке поєднує емоційні і когнітивні процеси психіки та є найбільш близьким для розуміння наступного, когнітивного, компоненту досліджуваного поняття. Як зазначають науковці-психологи у мисленнєвій діяльності людини немає «чистої» думки або «чистої» емоції. С. Рубінштейн писав, що одиницею психологічної свідомості є цілісний акт відображення об'єкта суб'єктом, який містить у собі «єдність двох протилежних компонентів – знання та відношення, інтелектуального та афективного» [152, с. 320]. Питання інтелектуальних почуттів порушував також В. Сухомлинський, який вважав їх родючим ґрунтом, на який падають насіння знань і з якого виростає розум [174, с. 3].

Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних дослідників Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловея та ін. Вчені наголошують на необхідності і доцільності розвитку емоційного інтелекту, який визнано фактором забезпечення успішного особистісного та професійного зростання особистості.

Емоційний інтелект визначають як здібність переробляти інформацію, яка знаходиться в емоціях: визначати значення емоцій, їх зв'язки, використовувати емоційну інформацію як основу для мислення й прийняття рішень [143].

Пітер Селовея і Джон Мейєрс одними з перших розробили модель емоційного інтелекту, яка включає чотири компоненти:

- ідентифікацію емоцій (сприйняття емоцій, тобто здатність помітити сам факт наявності емоцій; їх ідентифікація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій й їх імітацій);
- використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності (використання емоцій для спрямованості уваги на важливі події; вміння викликати емоції, які сприяють вирішенню завдань; використання коливання настрою як засіб аналізу різних точок зору на проблему);
- розуміння емоцій (здатність розуміти комплекси емоцій, зв'язок між емоціями; переходи від однієї до іншої вербальної інформації про емоції);
- керування емоціями (контроль емоцій, зниження інтенсивності негативних емоцій; вирішення емоційно навантажених проблем без нівелювання пов'язаних з ними негативних емоцій). Важливо зазначити, що кожен компонент стосується як власних емоцій людини, так й емоцій інших людей [143].

Пропонуючи власну модель емоційного інтелекту, Д. Люсін визначає його як здібність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. При тому здібність до розуміння емоцій означає, що людина здатна:

- розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання в себе або іншої людини;
- ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесне вираження;
- розуміє причини, що викликали дану емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Здібність до управління емоціями означає, що людина зможе:

- контролювати інтенсивність емоцій, насамперед, стримувати надмірно сильні емоції;
- контролювати зовнішній прояв емоцій;
- за необхідності довільно викликати ту або іншу емоцію [94].

На думку Д. Люсіна, емоційний інтелект – це конструкт, який має двоїсту природу, і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого, – з особистісними характеристиками людини. Він формується в ході життя людини під впливом низки факторів, які обумовлюють його рівень і специфічні індивідуальні особливості. Учений вказує на три групи таких факторів: когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації), уявлення про емоції (як про цінності, важливе джерело інформації про себе й про інших людей та ін.), особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість та ін.) [94].

На підтвердження єдності емоційних та інтелектуальних процесів вказує дослідження В. Паламарчук, яка з позицій сучасної дидактики розглядає інтелектуальний розвиток учнів і вважає, що він здійснюється цілісно, як прогресивні зміни в системі пов'язаних між собою сенсорних, мислительних, мовних, емоційних, вольових та інших компонентів психіки [125, с. 4].

Когнітивний компонент художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. Узагальнюючи попередні положення, можна стверджувати, що у структурі художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва одну з вирішальних ролей відіграє наявність у

студентів мобільної системи інтегрованих фахових знань. Істотного значення також набуває й оволодіння прийомами розумової діяльності, основою якої є мислення. У контексті нашого дослідження будемо зосереджувати увагу на таких його різновидах, як творче мислення, художньо-образне мислення, музичне мислення.

Інтеграція знань у фаховій підготовці бакалаврів музичного мистецтва є безперервним динамічним процесом, який потребує прогностичного підходу, врахування особливостей різноманітних параметрів знань, виявлення специфіки структурування набутої предметної та інтегрованої інформації, передбачає застосування адекватних змістові форм, методів і засобів навчання. Інтеграція знань – це процес формування змісту освіти на основі проблемного підходу, який спрямовано на розвиток фахових і особистісних якостей майбутнього музиканта. Основним компонентом системи інтегрованих фахових знань є інформаційний блок (теоретична складова або тезаурус). Досліджуючи процес інтеграції фахових знань, важливо знати, заради якої майбутньої діяльності організується процес формування і засвоєння нових знань. Процес формування знання (особливо інтегративного) залежить від особистісної активності суб'єктів навчання. Знання можна передавати лише тоді, коли студент їх «бере», тобто виконує якісь самостійні дії з ними [175, с. 58].

На наше переконання, когнітивний компонент художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва характеризується рівнем обізнаності студентів-музикантів, їх кругозором, флексибельністю та критичністю мислительних процесів, передбачає наявність у них системи знань з теорії мистецтва (музичного (виконавського), зокрема); розуміння художніх знаків та орієнтування у контексті художніх образів; розвинуті пізнавальні якості, які б допомагали реалізовувати прагнення майбутнього музиканта до саморозвитку та самовдосконалення.

Проблемою творчого мислення (креативності) займався Дж. Гілфорд. На основі його теорії науковцями виведені критерії творчого мислення: «...

оригінальність висловлених думок, прагнення до інтелектуальної новизни, бажання знайти своє власне рішення»; «...творчу людину відрізняє семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, здатність виявити можливість нового використання певного об'єкту»; «у творчому мисленні завжди присутня така риса, як образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта»; «...людина з творчим мисленням відрізняється від інших людей здатністю продукувати різнобічні ідеї у невизначеній ситуації, а саме у такій, яка не містить передумов до формування нових ідей. Така здатність творчого мислення була названа Дж. Гілфордом семантичною спонтанною гнучкістю» [170, с. 442].

Г. Ліндсей, К. Халл. Р. Томсон [91] запропонували та обґрунтували дещо інший погляд щодо сутності та основних шляхів формування творчого мислення. За їх твердженнями, сутністю творчого мислення є «надання думкам повної свободи», а обов'язковою умовою ефективного розвитку творчого мислення виступає його одночасне поєднання з розвитком критичного мислення. При тому автори акцентують на наступних їх сутнісних особливостях: «Творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового або удосконаленого рішення тієї чи іншої задачі»; «... Критичне мислення являє собою перевірку запропонованих рішень з метою визначення галузі їхнього можливого застосування»; «... Творче мислення спрямовано на створення нових ідей, а критичне – виявляє їх недоліки й дефекти [91, с. 445].

Вищою формою творчого мислення є креативне мислення. У нашому дослідженні ми спиралися на загальне сучасне визначення креативності: креативність – це інтегральна сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності; як творчі здібності людини, котрі можуть проявлятися у мисленні, почуттях і діях; як здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї. Креативність є необхідною умовою самореалізації особистості [84, с. 35-37].

О. Куцевол подає аналіз і систематизацію найбільш поширених визначень креативності. Автор зазначає, що креативність найчастіше визначають як:

- а) здатність до творчості, оригінального мислення; певний рівень розвитку творчих здібностей, що характеризує особистість у цілому;
- б) найвищий рівень інтелектуальної активності особистості;
- в) здатність до продукування оригінальних та корисних ідей;
- г) здатність сприймати та осмислювати нове, не боятися змін [84].

На нашу думку, креативне мислення детермінує художньо-образне мислення бакалаврів музичного мистецтва, яке, у свою чергу, виступає в якості інтегруючого начала і зумовлює художність інтерпретації образу музичного твору. Здійснюючись як процес мислетворчості, художньо-образне мислення відтворює художній образ з одночасним його переосмисленням і перетворенням. У ряду алгоритмів художньо-образного мислення абсолютно необхідними стають знання та вміння «особливого роду», які покликані забезпечити розуміння того, «як буденне в мистецтві стає художнім», тобто осягнути «технологію» організації митцем «позаестетичних фактів» у цілісні художні образи і потім зрозуміти, як цей художній зміст визначає «технологію» втілення.

Безсумнівним є факт, що художньо-образне і музичне мислення взаємопов'язані. Кожне з них оперує певними термінами, поняттями, образами та схемами. М. Давидов виокремлює різновиди музичного мислення, серед яких: виконавське, жанрово-стильове, інтерпретаційне. Їх атрибутами виступають асоціативні зв'язки, еталони тембрального звучання, досвід порівняння та зіставлення, а також відповідна нормативна грамотність. До такої нормативної грамотності входить і термінологічний багаж. На думку М. Давидова, науково-термінологічна основа є засобом передачі художньої інформації, сконденсованою інформацією, у якій узагальнено досвід виконавської, педагогічної, методично її практики, а також здійснено її теоретичне обґрунтування. Засвоєння цієї термінології в

курсі фахової методики з кожної спеціальності (інструментальної, ансамблевої, вокально-хорової, диригентської) сприятиме інтелектуалізації музично-виконавського інтерпретаторського мислення [46].

У дослідженні Н. Мозгальнової музичне мислення визначається як складний соціально та історично зумовлений функціональний комплекс музично-пізнавальних здібностей, які вимагають цілеспрямованого розвитку, і забезпечують продуктивність музично-творчої діяльності вчителя [108, с. 10].

Таким чином, можна узагальнити, що здатність до художньо-образного мислення, володіння музично-теоретичними та методичними знаннями, рівень загально-інтелектуальних, музичних, рефлексійно-емпатійних, творчих, комунікативних здібностей (С. Олійник), визначає розвиток технічного та художнього комплексів виконавських умінь бакалаврів музичного мистецтва.

Операційний компонент художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. На нашу думку, художньо-творчий потенціал особистості бакалаврів музичного мистецтва визначається отриманими і самостійно виробленими вміннями і навичками та мірою їх реалізації у художньо-творчій діяльності.

Як зазначає О. Андрейко, високоякісні технічні та художні уміння музиканта є основою його виконавської майстерності, забезпечують його професійний потенціал. [6, с. 313]. Автор наголошує, що виконавська майстерність – це феномен, пов'язаний з розвитком і художньо-творчого потенціалу особистості, і технічно-інструментальним становленням професіоналізму. Центральною структурою у розвитку виконавської майстерності музиканта, що інтегрує в собі професійні та особистісні риси інструменталіста, О. Андрейко визначає виконавський апарат. Поняття виконавського апарату розкривається в контексті реальної діяльності музиканта, спрямованої на пізнання художніх ідей та образів музичного твору, що відбувається на основі активної участі його особистісних рис – мислення, емоційно-естетичного переживання, слуху та моторики [6, с. 314].

Поєднання всіх технічних знань та умінь виконавця у технічний комплекс, а емоційних здібностей та інтелектуальних властивостей – у художній комплекс пов'язане із системним розумінням його професійно-особистісних рис у формуванні виконавської майстерності.

Зауважимо, що операційний компонент художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва включає в себе практичні уміння та навички роботи над художнім твором (у тому числі й виконавські навички); досвід безпосередньої комунікації бакалаврів музичного мистецтва з різними видами мистецтв.

У визначенні змісту операційного компоненту художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва ми спиралися на дослідження структури музично-виконавської діяльності О. Хлебніковою, до якої автор включила такі вміння:

- уміння музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору, що відображає наявність необхідних знань, умінь та навичок пізнання виконавцем нотного тексту, що передбачає визначення жанру, стилю, форми твору; створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму;
- уміння освоєння технології виконання музичного твору, що характеризує процес оволодіння виконавцем музичним нотним текстом (адекватне акустичне відтворення позначень, вибір і освоєння доцільної аплікатури, виявлення та подолання складних для виконання фрагментів, досягнення художньої цілісності виконання);
- психологічна готовність до виконання твору висвітлює наявність знань, умінь та навичок саморегуляції психічного стану й психофункціонального фону в процесі виконання музичного твору;
- уміння аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору, що включає сприймання й аналіз (аналіз якості відтворення жанрово-стильових ознак, музичної форми, глибини відображення задуму автора); контроль виконання (аналіз відповідності реального звучання авторському нотному тексту твору, якості виконання попереднім

музично-слуховим уявленням виконавця, якості виконання еталону звучання); корекцію виконання з метою наближення до передбаченого ідеалу звучання;

- інтерпретаційні вміння, що відображають рівень відповідності реального звучання інтерпретаційному задуму й свідчить про наявність техніко-виконавської майстерності, надійності й артистизму [180, с. 11].

Аналізуючи зміст музично-виконавських умінь і навичок, науковці визнають, що до них можуть бути віднесені артистизм, художній смак, володіння процесом виконання, відчуття цілого, матеріалізація художнього образу, сформованість і відпрацьованість різних видів техніки, навички читання з аркуша, транспонування, супровід й ансамблева гра.

Таким чином, можна узагальнити, що до операційного компонента художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва можна включити всі спеціальні вміння, які стосуються виконавської функції.

Характеризуючи *рефлексивний компонент* художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва насамперед необхідно зазначити, що рефлексія належить до фундаментальних філософських та психологічних понять, яким характеризують вид пізнання, спосіб теоретичного мислення, здатність думати про своє власне мислення з метою його вдосконалювання, тобто рефлексія співвідноситься із самосвідомістю. Таке розуміння рефлексії у філософії є основою її розгляду в психології.

У психології під терміном «рефлексія» розуміють процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. У складному процесі рефлексії є такі позиції, які характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є насправді; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким його бачать інші, і ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта. Відповідно до цих позицій рефлексія є процесом подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення [143]. Отже, рефлексія уможливорює коригування й самокоригування особистістю власної поведінки. На цій основі відбувається

процес порівняння власних спроможностей (відчуваю – не відчуваю, знаю – не знаю, вмію – не вмію та ін.).

На думку В. Бажанова «поняття рефлексії в широкому розумінні застосовується для позначення актів самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, самооцінки – того, що можна було б назвати «мисленням про мислення» [10, с. 73]. Н. Гордєєва й В. Зінченко відносять рефлексію до категорії «найвищих» психічних функцій, оскільки за її допомогою з'ясовуються підстави будь-яких дій, незалежно від того, реальні вони або розумові [36, с. 90].

На нашу думку, основою розвитку художньо-творчих якостей особистості бакалавра музичного мистецтва у фаховому аспекті є творча рефлексія. Підтвердження цього положення знаходимо в роботах С. Васьковської, В. Андрєєва та інших. Так, С. Васьковська вважає, що «майбутні фахівці з розвинутою рефлексивністю будуть володіти більш високим рівнем майстерності, а здатність до рефлексії виступає важливим аспектом самосвідомості» [25]. У своїй праці «Педагогіка творчого саморозвитку» В. Андрєєв акцентує увагу на категорії рефлексуючого мислення, яке забезпечує неперервне усвідомлення здійснюваної діяльності й на цій основі її вдосконалювання та підсумовує, що така закономірність лежить в основі одного з найважливіших принципів саморозвитку та професійного вдосконалення особистості [4].

Творча рефлексія характеризується як спрямованість мислення бакалавра музичного мистецтва на об'єкти художньо-творчої діяльності, особистісні фахові риси. Рефлексія знань, умінь, навичок набутого художньо-творчого досвіду дає можливість адекватно визначати рівень виконавського розвитку і програмувати кроки до подальшого самовдосконалення. У формуванні художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва саме через рефлексивну діяльність, глибокий рівень самоусвідомлення здійснюється вдосконалення, розвивається і реалізується художньо-творчий потенціал музиканта.

Зроблений аналіз щодо змістового наповнення рефлексивного компонента художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва дозволяє визначити його ключову роль, зумовлює здатність до самовизначення, саморегуляції та самодетермінації поведінки й окреслює стиль художньо-творчої діяльності особистості.

Підсумовуючи положення філософських та психолого-педагогічних досліджень, можна констатувати, що зміст і структура художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва вибудовується у площині взаємопроникнення мотиваційно-ціннісних, емоційних, когнітивних, діяльнісних і рефлексивно-оцінних складових, які визначають їх можливості у здійсненні художньо-творчої діяльності, художньо-творчому саморозвитку і самореалізації та задають направленість процесу становлення особистості бакалавра музичного мистецтва у фаховій підготовці.

Висновки до першого розділу

Актуальність проблеми дослідження формування художньо-творчого потенціалу особистості визначається сучасними вимогами євроінтеграційних стандартів щодо підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у системі вищих навчальних закладів мистецького спрямування, важливістю розуміння біфункціонального характеру бакалаврату, який виступає фундаментом широкоспектрального інструментарію базової вищої музичної освіти, що відкриває бакалаврам музичного мистецтва шляхи фахової реалізації як в суто музично-виконавській сфері, так і в музично-педагогічній діяльності. У якості концепта даної проблематики художньо-творчий потенціал виступає необхідною складовою створення особистісної траєкторії фахової підготовки.

На основі науково-методичних джерел розкрито сутність художньо-творчого потенціалу особистості як складного інтегративного полізмістового ресурсного утворення, що відображає якість та міру розвитку

культуровідповідних сутнісних сил людини у продукуванні, сприйманні, розумінні, оцінюванні, інтерпретації й створенні художніх образів мистецьких творів та охоплює комплекс природно й соціально зумовлених творчих можливостей особистості, який забезпечує її активну й результативну участь у різних видах художньої діяльності.

Теоретичне осмислення проблеми дослідження надало можливість визначити зміст художньо-творчого потенціалу бакалавра музичного мистецтва як полізмістового динамічного особистісного та професійного новоутворення, яке забезпечує його художньо-творчий саморозвиток у виконавській та музично-педагогічній діяльності.

Поліаспектність змісту художньо-творчого потенціалу бакалавра музичного мистецтва обумовило багатокomпонентну структуру досліджуваного поняття, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, операційний, рефлексивний компоненти. Ґрунтуючись на позиціях взаємозалежності і взаємодії, визначені компоненти утворюють складну інтегральну єдність, набуваючи у цій інтеграції нових якостей та специфічних особливостей.

Матеріали першого розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

Ці Сянбо. Формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва як науково-теоретична та практична проблема методики навчання музики /Ці Сянбо // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Сер.14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип.16 (21). – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 167-192.

Ци Сянбо. Принципы формирования художественно-творческого потенциала бакалавров музыкального искусства /Ци Сянбо // Муниципальное воспитательное пространство в парадигме личностно ориентированного образования: Сборник научных трудов / науч. ред. д.п.н., проф.И.А.Рудакова. – М. : Издательство «Перо», 2015. – С.63-66.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі подається обґрунтування методичних основ формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, які функціонують у структурі цілісного навчального процесу та фокусуються на виконавській підготовці (вокальній та інструментальній) як системоутворювальному чинникові забезпечення ефективності даного процесу. Методичні основи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва змодельовано як систему, що побудована на контекстному, компетентнісному, мистецько-персоналізованому підходах. Система охоплює педагогічні умови, комплекс методичного забезпечення (етапи, форми, методи роботи), активізується та розгортається у процесі виконавської підготовки, у такий спосіб забезпечуючи цілісність фахової підготовки студента-музиканта.

2.1. Педагогічні підходи та умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва

Аналіз досліджень з проблеми підвів нас до висновку, що формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва може здійснюватися екстенсивним шляхом, який передбачає фахове становлення студентів-музикантів під впливом соціального і біологічного розвитку, цілеспрямованого навчання тощо та інтенсивним шляхом, який уможливорює процес мобілізації наявних художньо-творчих потенцій за допомогою педагогічного впливу у процесі виконавської підготовки.

Виходячи з вище сказаного та беручи до уваги домінуючі позиції виконавської підготовки (вокальної та інструментальної) у системі фахової підготовки студентів-музикантів бакалаврату, вважаємо за необхідне

висвітлити особливості даної підготовки, враховуючи такі базові поняття, як виконавська діяльність, виконавська майстерність, виконавська підготовка.

У теорії мистецтвознавства виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька «співтворчість». Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних підходів до визначення сутності виконавської діяльності та її окремих характеристик. Так, на думку М. Кагана, виконавство є повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора [63]. С. Ліпська зазначає, що виконавство як вид діяльності в музичному мистецтві розвиває художньо-творчі здібності особистості, позитивні риси характеру, допомагає виробити власні життєві орієнтири через переживання та виконавську співтворчість у ході реалізації авторського задуму [92, с. 193].

У форматі даних міркувань підсумуємо, що виконавська діяльність музиканта передбачає мобілізацію зусиль виконавця, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, які у поєднанні являють собою складний музично-виконавський процес визначений як виконавська майстерність. Одним з перших у музичній педагогіці виокремлює і конкретизує поняття «виконавська майстерність» М Давидов. Автор підкреслює, що «виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні» [46, с. 35].

У дослідженнях І. Мостової, Г. Саїк, використовується поняття музично-виконавська майстерність. Так, Г. Саїк вважає, що виконавська майстерність виступає характеристикою високого рівня виконавської діяльності, яка передбачає здатність і можливість глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного відношення до художніх образів, технічну досконалість виконання, артистизм втілення музичного твору в реальному звучанні [157, с. 14-19].

Виходячи з тверджень дослідників, виконавська майстерність є результатом зростання музиканта, що проявляється в умінні створювати цікаву, неповторну, індивідуальну інтерпретацію образу.

О. Хлебнікова підходить до аналізу музично-виконавської діяльності через категорію досвіду, розглядаючи останній з точки зору комплексного підходу. Не дивлячись на те, що запропонована автором структура стосується музично-виконавського досвіду, ми поділяємо її точку зору і вважаємо, що такий підхід є прийнятним для структури музично-виконавської діяльності. Дослідниця пропонує такі блоки: – блок теоретичного та виконавського освоєння музичного твору; – блок практичної музично-виконавської діяльності; – блок вивчення досвіду музично-виконавської діяльності [180, с. 9].

В. Белікова у дослідженні музичного виконавства як виду художньо-творчої діяльності пропонує два взаємозв'язаних варіанти тлумачення поняття «музична творчість виконавця». Перший з них автор пов'язує з розумінням музичного виконавства у широкому сенсі слова як явища соціокультурного порядку, тобто як виду художньо-творчої діяльності. Другий варіант, на думку дослідниці, впливає з тлумачення даного поняття у вузькому розумінні як діяльності музиканта-виконавця [15, с. 9].

Отже, за визначенням науковців, музична виконавська діяльність виступає соціально значимим суб'єктом художнього виробництва, оскільки музичні твори проходять шлях від творчих пошуків композитора, перенесення твору, що існує в його уяві, на нотний папір, до сприймання його слухачами. У ланцюзі «композитор – виконавець – слухач» діяльність виконавця забезпечує буття музики, яку можна сприймати як специфічну мову, музичний твір, художній зміст, і відчутти художньо-емоційний вплив музичної образності. Тобто, музична виконавська діяльність фактично робить музику, її твори об'єктивною реальністю, продукує їх у готовому для соціального чи індивідуального «ужитку» вигляді, тим самим стаючи унікальним засобом виробництва художніх цінностей, що мають власну цінність і самоцінність. З огляду на це, положення про художні цінності

музичного виконавства набувають концептуальності для нашого дослідження оскільки, саме художня якість реального звучання творів, яка стає об'єктом сприймання, аналізу, переживання, оцінювання і створює те унікальне «творче поле», де художньо-творчий потенціал бакалаврів музичного мистецтва може розгорнутися у всіх своїх багатогранних можливостях.

Таким чином, у своєму дослідженні ми виходимо з ідеї, що художньо-творчий потенціал бакалаврів музичного мистецтва рельєфно проявляється у процесі виконавської підготовки коли створюються найоптимальніші умови забезпечення творчого ставлення бакалаврів музичного мистецтва до організації особистої художньо-творчої діяльності, готовності студентів-музикантів до застосування власних талантів, творчої ініціативи, культивування їх здатності відійти від шаблонів і перейти у стан пошуку нового. Тому розглядаючи специфіку формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва ми враховували факт, що у процесі виконавської підготовки студент саморозвивається, кожного разу підносячись до рівня складності виконавських проблем, які стають об'єктом його художньо-творчої діяльності. Відсутність або загасання потреби до саморозвитку художньо-творчого характеру призводять до деградації особистості, натомість культивування потреб студентів-музикантів до самопізнання, самовизначення, самовдосконалення, самореалізації виводить їх на новий якісний рівень мистецького саморозвитку.

Безперечним є факт, що виконання музики – це унікальний процес художньої творчості, унікальність якого передусім полягає у багатогранності та неповторності дій і операцій пізнавального, техніко-виконавського і художньо-творчого характеру, в об'єктивно-суб'єктивній зумовленості як самого процесу, так і продукту виконавської діяльності. У зв'язку з цим варто зазначити, що виконавська діяльність бакалаврів музичного мистецтва виявляється як практична художньо-творча діяльність, побудована на законах і правилах творчості і виступає в якості особливої художньої,

естетичної цінності, оскільки у продукті такої діяльності в специфічній формі закріплюється творення нового явища.

Таким чином, можна стверджувати, що виконавська підготовка бакалаврів музичного мистецтва є однією з необхідних вимог, яка забезпечує результативність фахової підготовки, одним з векторів якої є музично-виконавська діяльність. Виконавська підготовка студентів-музикантів полягає: з одного боку в умінні освоїти текст музичного твору, оволодінні індивідуальними художньо-технічними навичками та вміннями; тлумаченні ідеї художнього образу і проникненні у виразно-смыслову сутність музичної мови, доборі виражальних засобів для досконалішої подачі композиторського задуму, досягненні художньої цілісності виконання; з іншого боку - в осягненні різноманітності її видів, активізації виконавської практики, творчій самостійності виконавця, психологічній готовності до діяльності, набутті власного виконавського досвіду.

Для нашого дослідження важливою є думка Т. Стратан-Артишкової щодо творчо-виконавської підготовки, важливим завданням якої є розвиток цілісної особистості музиканта, який вміє орієнтуватися в історико-стильових тенденціях та закономірностях мистецтва, проникати у зміст музичних творів способом аналітичного мислення-пізнання та емоційно-образного сприйняття-інтерпретації, самовиражатися у різних видах музично-виконавської діяльності, осягати художньо-образний зміст музичного твору, адекватно його відтворювати, творчо мислити і діяти [173].

На основі розробок дослідників щодо окремих аспектів творчості і виконавства, специфіки окремих напрямів музичної освіти, Т. Стратан-Артишкова стверджує, що саме творчо-виконавська підготовка є сенсом фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, її якісною характеристикою, зумовлюється теорією і практикою музичного виховання, специфікою музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, що полягає у розв'язанні педагогічних завдань засобами музичного мистецтва і спрямовується на розвиток творчої особистості майбутнього

вчителя, спроможного до самореалізації, здатного до сприйняття нового досвіду та організації діяльності, необхідної для вираження своєї унікальної сутності «творчість» і «виконавство» [173]. Таке потрактування виконавської підготовки студента-музиканта відповідає другому вектору їх фахової підготовки, спрямованому на музично-педагогічну діяльність.

Таким чином, у процесі виконавської підготовки бакалаврів музичного мистецтва формування їх художньо-творчого потенціалу, що є цілісним процесуально-результативним та системно-інтеграційним утворенням, *передбачає двовекторність розвитку фахово-особистісних якостей студентів як у музично-виконавській сфері, так і в музично-педагогічній діяльності.*

Підсумовуючи, зазначимо, що виконавська підготовка виступає визначальним елементом у процесі формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, який нашому дослідженню розуміється як *цілеспрямований та педагогічно-організований процес актуалізації й розгортання мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових, когнітивних, операційних та рефлексивних художньо-творчих можливостей студентів-музикантів у фаховій підготовці.*

У ході роботи над дисертаційним дослідженням було з'ясовано, що переформатування, оновлення змісту художньо-творчої діяльності у процесі фахової підготовки вимагає переорієнтації підходів до навчання, враховуючи докорінно нові цивілізаційні виклики, які потребують від бакалаврів музичного мистецтва відповідних фахових позицій, знань, компетентностей. Пошуки таких підходів ґрунтуються на визнанні особистості студента-музиканта як суб'єкта художньо-творчої діяльності, де його суб'єктність знаходить відображення в усвідомленні ним смислу художнього матеріалу, активній позиції щодо художньо-творчої діяльності, можливості вибору виду і форми своєї участі в цій діяльності. Така постановка проблеми логічно корелюється з основним ідеями контекстного і компетентнісного підходів, де

перший є концептуальною основою реалізації другого [27, с. 69], а також мистецько-персоналізований підхід.

Контекстний підхід, сутність якого полягає в активному навчанні, спрямованому на реалізацію системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності, досліджували А. Вербицький та представники його наукової школи Т. Дубовицька, Н. Жукова, В. Калашников, О. Ларіонова, Ю. Маслова В. Теніщева та ін.

Контекстний підхід до навчання, на думку А. Вербицького, забезпечує об'єднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, органічний зв'язок отриманих знань із майбутньою професійною діяльністю. Вчений наголошує, що на відміну від «монопідходів», у контекстному навчанні за умови належного науково-методичного обґрунтування їхніх можливостей у досягненні конкретних освітніх завдань, можуть знайти своє органічне місце будь-які педагогічні технології з будь-яких теорій і підходів – традиційні і нові [29].

Важливим положенням для нашого дослідження вважаємо твердження А. Вербицького про усвідомленість, осмисленість студентами теоретичних знань, оскільки у контекстному навчанні студент діє в цілісному просторово-часовому контексті «минуле – теперішнє – майбутнє» в результаті чого оволодіваючи нормами компетентних предметних дій і відносин у процесі індивідуального і спільного аналізу й розв'язання професійно подібних ситуацій, студент розвивається і як фахівець, і як член суспільства [31]. У нашому дослідженні це положення виявляється таким чином, що студент-музикант розуміє, що було (зразки теорії і художньо-творчої практики), що є (виконувана ним художньо-творча діяльність) і що буде (модельовані ситуації фахової діяльності).

Фокусуючи основні положення теорії контекстного навчання А. Вербицького в русло нашого дослідження, вважаємо її концептуальною у таких позиціях: 1) діяльнісна теорія засвоєння знань і художньо-творчого

досвіду бакалаврів музичного мистецтва; 2) змістовотворча категорія «контекст», що відображає вплив художньо-творчих і соціально-культурних умов на фахову підготовку студента-музиканта, сенс художньо-творчої діяльності, її процес і результати; 3) три базові форми діяльності студентів, до яких належить навчальна діяльність академічного типу, класичним прикладом якої є інформаційна лекція; квазіпрофесійна діяльність, найбільш яскравим прикладом якої виступає ділова гра; навчально-професійна діяльність, де студент виконує реальні дослідницькі або практичні функції. Як проміжні виступають конкретні форми навчання студентів, у яких все більше проступають (за цілями, змістом і за формами) риси фахової діяльності та які забезпечують перехід від однієї базової форми діяльності студентів до іншої. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, групові лабораторно-практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій, спецкурси та т.п. Дані форми реалізуються в динамічній моделі руху діяльності студентів [32].

Екстраполюючи вище зазначені форми діяльності на наше дослідження, пропонуємо таке їх тлумачення: а) у навчальній діяльності академічного типу, використовувати проблемну ситуацію (на лекціях чи семінарах), пропонувати художньо-творчий і соціально-культурний контексти майбутньої художньо-творчої діяльності; моделювати дії студентів, пропонуючи суперечливі питання і проблеми, б) у квазіпрофесійну діяльність закласти моделювання умов, змісту і динаміки художньо-творчого процесу: наприклад, у формі творчих ігор контекстного навчання; в) навчально-професійну діяльність, що пов'язана з дослідницькими і практичними функціями студентів-музикантів, трактувати як завершальний етап процесу трансформації навчальної діяльності у суто фахову.

У своєму дослідженні контекстного підходу цінними вважаємо думки таких науковців, як Е. Джонсон, Г. Лаврентьєв, О. Ковтун, О. Петеліна та інших. Так, Е. Джонсон зазначає, що саме при контекстному підході мислення студентів

звернене до досвіду, а саме коли ідеї перевіряються на практиці, засвоюються в контексті дії, вони набувають для студентів змісту [198, с. 3].

Г. Лаврентьев пропонує контекстне навчання віднести до освітніх технологій, головне завдання яких полягає в оптимізації викладання й учіння з опорою не на процеси сприйняття і пам'яті, а насамперед на творче продуктивне мислення, поведінку, спілкування [85].

Розглядаючи контекстний підхід як методологічний концепт, О. Ковтун слушно зауважує, що зміст і умови професійної діяльності завжди вірогідніші, проблемні. Про тому, автор узагальнюючи основні постулати А. Вербицького, основною одиницею змісту контекстного навчання вважає проблемну ситуацію, що передбачає включення продуктивного мислення студента за схемою дій, яка охоплює такі етапи: аналіз ситуації, постановка задачі, розв'язання задачі, доведення істинності рішення. У ній моделюється повний цикл мислення – від зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів розв'язання проблеми і доведення її правильності. Слушною вважаємо концептуальну думку вченої, що практичну компетентність студент отримує лише у випадку подвійного переходу: від знака (інформації) до думки, а від думки – до дії, осмисленого вчинку [73]. Відповідно, з погляду нашого дослідження, художньо-творча інформація повинна подаватися в контексті майбутньої праці бакалавра музичного мистецтва, з прицілом майбутнього фахового використання: роблю, навчаючись, і навчаюсь, роблю.

Дослідниця проблем контекстного навчання в музично-педагогічній діяльності О. Петеліна підкреслює, що трансформуючись, навчальна діяльність у ході контекстного навчання переростає у професійну, музично-педагогічну, де розвиток відбувається з опорою на засвоєння наукової (музикознавчої, мистецтвознавчої, педагогічної, психологічної, культурологічної та ін.) інформації студентами, здатними компетентно виконувати музично-творчі завдання та функції, вирішувати педагогічні та

музикознавчі проблеми, внаслідок чого опанувати цілісну професійну музично-педагогічну діяльність [128].

Отже, згідно з висновками автора, вважаємо, що навчальний процес у контекстному навчанні відтворює художньо-творчий і соціально-культурний контекст процесу фахової підготовки бакалаврів музичного мистецтва у результаті чого студент-музикант занурюється у художньо-творчу діяльність, розкриваючи свій художньо-творчий потенціал за допомогою просторово-часового контексту «минуле (теорія) – теперішнє (виконувана навчальна діяльність) – майбутнє (змодельована діяльність)».

Узагальнюючи позиції науковців, можна відзначити, що основними перевагами контекстного навчання бакалаврів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, на нашу думку, є наступні:

- з самого початку студент-музикант перебуває в діяльнісній позиції, оскільки фахові дисципліни представлені не як сукупність наукової інформації, а у вигляді предметів діяльності і сценаріїв їх розгортання;
- потенціал художньо-творчої активності студента-музиканта охоплює весь спектр від рівня сприйняття теоретичної інформації до рівня практичної активності щодо прийняття рішень з втілення набутого художньо-творчого досвіду в практичну діяльність;
- у контексті розв'язання студентами-музикантами змодельованих творчо спрямованих завдань, знання засвоюються краще, що обумовлює розвиток мотивації, особистісного сенсу художньо-творчої діяльності;
- контекстне навчання в модельній формі вирішує завдання, що відбуваються у процесі фахової підготовки, що, у свою чергу, педагогічно вирішує проблему інтеграції навчальної, дослідної і художньо-творчої діяльності студента-музиканта;
- у контекстному навчанні можуть використовуватися будь-які педагогічні технології, як нові, так і традиційні, які, відповідно, будуть

науково і методично обґрунтовані для досягнення конкретних освітніх цілей.

Підсумовуючи, наголосимо, що контекстний підхід, відповідно до концепції нашого дослідження, передбачає засвоєння студентами-музикантами художньої інформації у процесі опанування художньо-творчою діяльністю. Провідним механізмом реалізації даного підходу вважаємо організацію різноманітних форм художньо-творчої діяльності студента-музиканта у процесі виконавської підготовки з урахуванням художньо-творчих і соціально-культурних складових, а також застосування конкретних засобів, технологій і методів. Отже, студенти-музиканти не просто опановуватимуть художньо-творчі знання, уміння і навички, а занурюватимуться в художньо-творчу діяльність, де художньо-творчі знання виступають орієнтовною основою, засобом її реалізації.

В обґрунтуванні методичних основ, що забезпечують ефективність процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва ключові позиції посідає *компетентнісний підхід*, який сучасна педагогічна наука пояснює як єдину систему визначення мети, відбору змісту, організаційного забезпечення процесу підготовки фахівця на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень та результативність його майбутньої професійної діяльності.

Компетентнісний підхід у дослідженнях українських та закордонних учених (В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотов, С. Бондар, І. Булах, А. Вербицький, Ф. Гоноболін, Н. Гришанова, О. Дубасенюк, Б. Ельконін, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Луценко, А. Новиков, Л. Паращенко, О. Пошетун, О. Овчарук, Т. Орджи, Дж. Равен, Є. Рогов, О. Савченко, В. Серіков, В. Шадриков, Ю. Татур, А. Хуторської та ін.) розглядається у якості нового парадигмального підходу в контексті Болонського процесу, що може сприяти подоланню знаннєвих орієнтацій вищої освіти, підготовці цілісної, освіченої, духовно багатой,

інтелектуально зрілої, відповідальної особистості, здатної розкрити власну індивідуальність у процесі професійної самореалізації.

На думку А. Вербицького, системна реалізація компетентнісного підходу означає зміну результативно-цільової основи освіти, а саме: в цінностях, цілях та результатах навчання і виховання (від засвоєння ЗУНів – до формування базових соціальних і предметних компетенцій сучасного фахівця); у змісті навчання (від попредметно розкиданої абстрактної теоретичної інформації, що мало пов'язана з практикою, – до системно орієнтовної основи компетентних практичних дій та вчинків); у педагогічній діяльності вчителя, викладача (від монологічного викладу навчального матеріалу – до педагогіки творчої співпраці та діалогу викладача і студента); у діяльності студента (від репродуктивної позиції, пасивного прийому і запам'ятовування навчальної інформації – до творення образу світу в собі самому шляхом активного «вкладання» себе у світ інтелектуальної, духовної, соціальної та предметної культури); у технологічному забезпеченні освітнього процесу (від традиційних методів – до інноваційних педагогічних технологій, які реалізують принципи спільної діяльності та творчої взаємодії педагога і учнів, єдності пізнавальної, дослідницької та майбутньої практичної діяльності); в освітньому середовищі як системі впливів і умов формування та розвитку особистості, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні освітнього закладу [27].

Отже, вагомість компетентнісного підходу в рамках нашого дослідження, полягає у його спрямовані на формування, розвиток і вдосконалення комплексу особистісних і фахових досягнень бакалаврів музичного мистецтва (художньо-творчих знань, умінь, навичок, ставлень), завдяки яким студенти-музиканти здатні здійснювати поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види музичної діяльності.

У галузі мистецької освіти питанням компетентнісного підходу, його функціям у підготовці музикантів присвячені праці Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Н. Остапенко,

Г. Падалки, М. Ткач, О. Щолокової та ін. Учені дотримуються думки, що професійна компетентність учителя музики має свою специфіку, визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі і являє собою якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання фахових музичних компетенцій, визначення яких є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномену і керування процесом його формування.

У музичному мистецтві, на думку А. Козир, компетентнісний підхід акцентує орієнтацію фахової підготовки викладачів мистецьких спеціальностей на таких аспектах, як: широка ерудиція в галузі художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними вміннями та навичками (педагогічними, психологічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими, хореографічними, художніми); особистісні якості та здібності, необхідні для успішного здійснення функцій викладача – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); професійні [74].

С. Грозан обґрунтовує компетентнісний підхід як складову частину підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, значущість якого у мистецькій освіті, з позицій автора, полягає у формуванні музичних компетенцій студентів, а саме необхідного комплексу знань, навичок, відносин та досвіду [38, с. 282].

Учена на основі аналізу видів музичної діяльності (сприймання музики; виконання музики; створення музики; оцінювання музичних явищ), а також галузевих стандартів щодо підготовки вчителя музики виокремлює чотири види фахових музичних компетенцій: когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності вчителя музики; практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: вокально-мовленневих, ритмічно-рухових,

інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання; творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні, проектувальні вміння, творча самостійність); ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів) [38, с. 284].

Аргументуючи доцільність компетентнісного підходу, О. Щолокова наголошує на необхідності модернізації змісту мистецької освіти з урахуванням таких особливостей, як: визначення переліку ключових компетентностей учителя музики; обґрунтування змісту кожної з них; відбір змісту навчального предмета, який може забезпечити формування окремої компетентності; встановлення рівня та показників сформованості різних компетентностей на кожному етапі й кожного року навчання; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей студентів [192, с. 11].

Резюмуючи, зазначимо, що основна ідея компетентнісного підходу для нашого дослідження, полягає в тому, що результатом формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва повинні бути не окремі художньо-творчі знання, уміння та навички, а художньо-творчі компетенції. За такого тлумачення сутність формування художньо-творчого потенціалу вбачається не у збагаченні студентів певною кількістю мистецької інформації, а в розвитку уміння оперувати нею, проектувати та моделювати свою художньо-творчу діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання і художньо-творчий досвід у майбутній фаховій діяльності.

У методичні основи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва ми також заклали *мистецько-персоналізований підхід*, який детально обґрунтовується у дослідженнях О. Андрейко. Пов'язуючи даний підхід з феноменом музичної виконавської культури, автор зауважує, що він розроблений на основі педагогічного забезпечення інтеграції індивідуально-духовної, соціальної та художньо-технологічної складових навчального процесу, а у його підґрунтя покладено

фундаментальну ідею, згідно з якою розвиток виконавської культури скрипаля базується на принципах взаємозв'язку, взаємозалежності між розвитком його особистісних властивостей і фахових умінь [7, с. 103].

Погоджуючись з О. Андрейко, вбачаємо цінність означеного підходу для нашого дослідження у його спрямованості на активізацію «процесів інтеріоризації («вростання») об'єктивних взаємовідношень (композитор-твір-виконавець) в інтрасуб'єктивні психічні властивості виконавця» і на цьому ґрунті сприянні створенню якісно нових індивідуальних виконавських характеристик особистості, що спонукають до мистецького самотворення [7, с. 103].

На нашу думку домінантою мистецько-персоналізованого підходу є його спрямованість на виявлення, прогнозування, модифікацію та творчий розвиток комплексу індивідуальних музичних обдарувань музиканта, оскільки його впровадження детермінується духовно-світоглядницькими характеристиками особистості бакалавра музичного мистецтва, його психофізіологічними особливостями та специфікою художньо-творчої діяльності.

Звернення до мистецько-персоналізованого підходу у нашому дослідженні уможливило розкриття механізмів формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, оскільки реалізація даного підходу відбувається шляхом актуалізації художньо-творчого досвіду особистості, її художньо-творчих знань, умінь і навичок, активізації чинників самопізнання, самооцінки, саморегуляції, художньо-творчої самореалізації.

Підсумовуючи, наголосимо, що проаналізовані контекстний, компетентнісний та мистецько-персоналізований підходи визначили напрямок в окресленні комплексу педагогічних умов як цементуючого елементу в структурі цілісного навчального процесу.

Конкретизація поняття «педагогічні умови» в контексті нашого дослідження означає, що мова йде про зовнішні та внутрішні умови, які свідомо створюються з метою забезпечення ефективності процесу

формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. Підтвердження наших думок знаходимо у працях В. Белікова, де автор, розкриваючи поняття «педагогічні умови», називає такі його ознаки: 1) сукупність зовнішніх об'єктів освітнього середовища, у певних відносинах з якими перебуває предмет дослідження; 2) сукупність внутрішніх особливостей (станів, якостей) предмета дослідження, від яких тією чи іншою мірою залежить вирішення проблеми; 3) сукупність зовнішніх об'єктів і внутрішніх особливостей, що визначає існування, функціонування і розвиток предмета дослідження (ефективне рішення поставленої проблеми) [14, с. 235].

Вважаємо, що комплекс педагогічних умов формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва повинен, по-перше, сприяти формуванню позитивних потреб і мотивів художньо-творчої діяльності. Для цього необхідно здійснювати такий педагогічний вплив на студентів, завдяки якому можна значно підвищити інтерес до музичного мистецтва, успішно впливати на формування потреби у творчості у цій сфері, посилити спрямованість процесу навчання на художньо-творче насичення виконавської підготовки.

По-друге, враховувати зміст, структуру художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, особливості взаємозв'язку між розвитком означеного потенціалу і навколишнім середовищем, творчий аспект реалізованої художньо-творчої діяльності в процесі фахової підготовки.

З огляду на вище зазначене, підґрунтям для формулювання умов формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва стали праці В. Воєводіна, А. Зайцевої, В. Лихваря, С. Олійник, О. Побірченко, С. Щеглової, Л. Яренчук та ін.

У форматі нашого дослідження увагу привертає комплекс педагогічних умов становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців, визначених В. Воєводіним, а саме: формування духовної атмосфери в студентському оркестровому колективі; етапність педагогічного впливу, що

сприяє ефективному становленню потенціалу майбутніх музикантів-виконавців; застосування варіативних форм в організації поліаспектної музично-виконавської діяльності студентського оркестрового колективу з орієнтацією на становлення творчого потенціалу його учасників; організація діалогічної взаємодії між учасниками художньо-творчого процесу в оркестровому колективі, зорієнтованість оркестрового колективу на опанування широкого діапазону навчального репертуару, на поліаспектність художніх напрямків, жанрів, стильових систем, засобів художньої виразності [33 с. 12-13].

Корисною для нашого дослідження вважаємо наукову розвідку А. Зайцевої, в якій дослідниця розкриває педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності. Цілком слушно автор підкреслює, що нагальною проблемою музичної підготовки студентів вищих закладів музично-педагогічної освіти є забезпечення таких педагогічних умов, що виступають рушійною силою запуску внутрішньо-особистісних духовно-ціннісних джерел самовдосконалення студентів. Запропоновані у дослідженні педагогічні умови, як твердить А. Зайцева, мають сприяти становленню індивідуальної «траєкторії» самореалізації кожного студента. Необхідно сказати, що вдалою є інтерпретація дослідницею творчої самореалізації майбутнього вчителя музики як процесу практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студента, що детермінований сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями. Виходячи з таких міркувань, учена виділяє такі педагогічні умови, як: організації навчально-виховного процесу на основі інтегрованого поєднання спрямованості студента на самореалізацію та свідомої саморегуляції його вольової сфери; забезпечення творчої взаємодії викладача зі студентами у процесі художньо-педагогічної

інтерпретації музичних творів з урахуванням праксеологічних факторів; спонукання до самоорганізації творчих виконавських дій студентів та формування досвіду музично-педагогічного самоуправління; оволодіння інтегративними методами стимулювання творчого мислення у процесі застосування варіативних імпровізаційних завдань, що актуалізують фаховий досвід майбутніх учителів музики; спрямування рефлексивних дій студентів на гедоністично-творчий результат в організації концертно-виконавської просвітницької роботи зі школярами [55].

Вартісною для нашого дослідження є розробка російською дослідницею С. Щегловою серії педагогічних умов функціонування моделі розвитку творчого потенціалу особистості студента, а саме: організація освітнього процесу на основі ідей і практик особистісно-орієнтованого, проблемного і розвиваючого навчання, що забезпечують формування суб'єктно-творчої позиції студента на основі виявлення подальшого їх розвитку; оволодіння прийомами творчої роботи і впровадження елементів евристичних завдань, спрямованих на підвищення творчої активності студентів, що орієнтують їх на створення нового, оригінального продукту в їх навчальній діяльності; застосування методів і прийомів, що стимулюють продуктивність мислення за рахунок розширення індивідуального досвіду творчої діяльності студентів, провідним з яких виступає метод моделювання проблемних ситуацій з опорою на міжпредметні зв'язки і створення системи завдань, в ході виконання яких застосовуються проблемні ситуації, процес вирішення яких сприяє розвитку нестандартного творчого мислення; педагогічне сприяння студентам у набутті творчого досвіду, за допомогою опанування технологіями вирішення нестандартних завдань і поетапне залучення студентів до науково-пошукової діяльності, яка стимулює формування первинного досвіду самостійного авторського вирішення наукових проблем; використання прийому рефлексивної педагогічної оцінки результату творчих зусиль студентів у режимі конструктивного аналізу як самоцінного продукту особистісного зростання [190].

Визначаючи педагогічні умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, ми також звернулися до дослідження С. Олійник, у якому автор окреслила низку психолого-педагогічних умов формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики виходячи з розуміння організації навчально-виховного процесу з точки зору його спрямованості на інтеграцію музично-теоретичних знань, умінь і навичок у просторі музичного творення. Це індивідуально-творчий підхід до навчання, який забезпечує розкриття унікальної сутності особистості кожного студента відповідно до його потенційних можливостей; активізація пізнавального інтересу для мотивації музично-творчої діяльності; застосування музичного творення як різновиду проблемного навчання – пріоритетного у розвитку творчих здібностей [120, с. 10].

Ефективними в процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін О. Побірченко вважає такі умови: стимулювання розвитку творчого потенціалу особистості шляхом створення необхідного середовища; застосування ефективних методів і форм організації творчої діяльності; високий рівень розвитку творчого потенціалу особистості викладача вищого навчального закладу, його комунікативної та естетичної культури; проведення діагностики з виявлення рівнів сформованості творчого потенціалу особистості майбутніх учителів мистецьких дисциплін, що дозволяє отримати необхідні дані, на які слід опиратися при вирішенні даної проблеми і для прогнозування подальшої діяльності [136, с. 221-227].

Як педагогічні умови продуктивного формування творчого потенціалу в майбутніх учителів технологій Л. Яренчук окреслює наступні: актуалізація творчого потенціалу студентів у процесі вивчення фахових навчальних дисциплін; організація креативно-діалогового навчання, спрямованого на формування творчого потенціалу; педагогічно доцільне насичення процесу фахової підготовки інноваційними технологіями; стимулювання активності

майбутнього вчителя технологій щодо вияву набутих умінь і навичок творчої роботи в процесі педагогічної практики [196].

Систему організаційно-педагогічних умов розвитку духовно-творчого потенціалу учнів-музикантів у своєму дослідженні розкриває О. Блох, до якої автор включив поетапність навчально-виховного процесу (опора на первинні інтереси учнів; створення «мотиваційного поля», що володіє релаксаційним, інкарнаційними і апперцептивними властивостями, які дозволяють розширювати спектр їхніх естетичних інтересів; перехід до формування та реалізації потреби у власному духовно-творчому вдосконаленні); змістовна і технологічна детермінантність взаємодії загальногуманітарних, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін; інтеграція навчальних і позанавчальних форм педагогічної підготовки [18].

У розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності В. Лихвар дієвими вважає такі педагогічні умови: врахування вчителем особливостей, мети та завдань розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів, а саме: виховання соціально-активної, естетично-розвиненої й творчої особистості, здатної до самореалізації художньо-творчого потенціалу; здійснення поетапного розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності; стимулювання в навчально-виховному процесі художньо-творчої активності учнів шляхом використання спеціально дібраних педагогічних засобів та врахування відповідних чинників соціокультурного середовища; комплексне методичне забезпечення навчально-виховного процесу розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів [93].

Проведений аналіз дає можливість виокремити наступний *комплекс педагогічних умов* формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, ефективність якого перевірятиметься в експериментальній роботі: 1) послідовний характер процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва з

поступовим накопиченням студентами досвіду художньо-творчої діяльності; 2) впровадження у процес виконавської підготовки системи образних навчально-творчих задач; 3) опора системи образних навчально-творчих задач на міждисциплінарну інтеграцію; 4) інтенція процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в режим саморозвитку.

Оскільки *перша* з поставлених педагогічних умов передбачає послідовний характер процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва з поступовим накопиченням студентами досвіду художньо-творчої діяльності, розглянемо категорію «досвід художньо-творчої діяльності», специфіка якої зумовлюється злиттям у ній художнього та творчого елементів. Поняття «художньо-творча діяльність» є об'єктом вивчення педагогіки творчості, психології творчості.

За визначенням Л. Масол, художньо-творча діяльність є входженням людини в культурний континуум, а отже, як вважає автор, функції художньо-творчої діяльності співзвучні функціям культури, а саме: функції соціальної інтеграції; організації людей у їхній колективній життєдіяльності, регуляції взаємодії, консолідації та самоідентифікації; пізнавально-комунікативної функції (забезпечує адаптацію людей до умов існування і містить культуру пізнання, світогляду, обміну інформацією і досвідом); рекреаційної функції (психічна реабілітація і релаксація) [105, с. 24].

У контекстному полі нашого дослідження художньо-творча діяльність бакалаврів музичного мистецтва виступає як процес духовно-практичного втілення художньої ідеї у художні образи музичного твору, при тому загальна її спрямованість потрактовується як досягнення максимальної відповідності між творчим задумом і його адекватним утіленням мовою музичного мистецтва.

Відповідно до нашого дослідження, ми розглядаємо художньо-творчу діяльність у процесі навчання як спеціально організовану з метою навчання творчості, творчим способам діяльності. Відповідно до цього художньо-

творчу діяльність студента в процесі навчання ми розглядаємо як творчу навчально-пізнавальну діяльність, тобто такий вид діяльності студента, який спрямований на створення якісно нових для нього цінностей: мотиваційно-ціннісних, емоційних, когнітивних, креативних, рефлексивно-оцінних, що володіють суб'єктивною значимістю в плані творчого розвитку і саморозвитку особистості студента і водночас мають фахове значення. Таким чином реалізація першої визначеної педагогічної умови уможливить актуалізацію власного досвіду художньо-творчої діяльності та сприятиме послідовній реалізації особистісного художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

У рамках нашої роботи досвід художньо-творчої діяльності бакалавра музичного мистецтва визначаємо як індивідуальний досвід по здійсненню художньо-творчої діяльності, спрямованої на отримання нового художньо-творчого продукту або відповідного способу діяльності на основі використання раніше невідомих для студента засобів (способів, методів, прийомів). У змісті досвіду художньо-творчої діяльності бакалаврів музичного мистецтва ми виділяємо такі складові, як здатність творчо мислити, досвід мотиваційно оцінних відносин, досвід використання знань про специфіку художньо-творчої діяльності, досвід організації художньо-творчої діяльності, досвід рефлексії власної художньо-творчої діяльності.

Послідовний характер формування компонентів художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва спричиняє кількісні та якісні зміни в змісті досвіду художньо-творчої діяльності. У міру переходу від одного етапу на інший, у міру того як реалізуються завдання процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, здійснюється поступове накопичення студентами-музикантами досвіду художньо-творчої діяльності.

Друга педагогічна умова передбачає впровадження у процес виконавської підготовки системи образних навчально-творчих задач, тому

вважаємо за потрібне розглянути поняття «задача», «навчально-творча задача», «система образних навчально-творчих задач».

У нашому дослідженні формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва за допомогою розв'язання образних навчально-творчих задач передбачає вибудовування навчання на основі подання елементів змісту освіти у вигляді різного типу та рівня складності навчально-творчих задач, спрямованих на формування у студентів досвіду художньо-творчої діяльності.

У розгляді категорії «навчально-творча задача», ми спиралися на теорію діяльності, дослідження психології мислення, навчання, виховання. З позицій системології задача описується як система особливого роду, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у стані пошуку; б) модель потрібного стану предмета задачі [13, с. 32].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне врахувати думку Н. Кузьміної [81, с. 54] щодо дотримання умов усвідомлення задачі: 1) у процесі діяльності виникають певні утруднення, подолати які можна декількома способами; 2) висувається вимога знаходження оптимального способу досягнення бажаного результату із множини рішень, обирається одне, яке слугує критерієм; 3) має місце система обмежень при переході з одного стану в інший. Як обмеження виступають засоби, що обов'язково використовуються при розв'язанні задачі.

На основі аналізу сутнісних, змістовних і функціональних характеристик у процесі дослідження нами було уточнено визначення навчальної художньо-творчої задачі, що розуміється як «проблемна ситуація», що ставиться перед студентами і передбачає отримання нового, оригінального, унікального результату в процесі художньо-творчої діяльності на основі використання раніше невідомих для студентів засобів (способів, методів, прийомів) рішення, що сприяє формуванню художньо-творчого потенціалу особистості бакалавра і має для нього особистісно значущий сенс. Кожна навчальна художньо-творча задача має форму, структуру та зміст. У структурі навчальної художньо-творчої задачі виділяються

три компонента: мета (вимога), умови (відоме), шукане (невідоме). Дані компоненти задачі в нашому дослідженні слугують підставами для класифікації навчальних художньо-творчих задач, що дозволяє представити сукупність їх у вигляді системи.

Система навчальних художньо-творчих задач включає в себе: 1) задачі, зміст яких вказує на необхідність визначення вимог (мети): а) з явно вираженим протиріччям; б) що вимагають виявлення протиріччя; в) що вимагають коректування поставленого питання, уточнення того, що потрібно знайти; 2) задачі, зміст яких вказує на необхідність визначення умов: а) з надлишковими вихідними даними; б) з недостатніми вихідними даними; 3) навчально-творчі задачі, зміст яких вказує на необхідність висунути і обґрунтувати варіанти знаходження шуканого невідомого (тобто на механізми, способи розв'язання): а) розв'язувані на основі теоретичних умовиводів, що вимагають практичної перевірки; б) на прогнозування, конструювання.

Застосування системи образних навчальних художньо-творчих задач у процесі формування художньо-творчого потенціалу студентів припускає засвоєння ними змісту матеріалу не поверховою пам'яттю, а глибинними структурами свідомості. Дійсно, коли бакалавр музичного мистецтва розв'язує таку задачу, у його свідомості послідовно змінюються різні способи бачення мистецького твору. Крім того, увага студентів зосереджена не тільки на проблемі, яку треба буде розв'язати, але і звернена на себе як на суб'єктів художньо-творчої діяльності. Вирішуючи задачу, пов'язану з виявленням ціннісно-сислового компонента матеріалу, студент може розповісти про пов'язані з цим особистісні переживання, про те, як він сприймає мистецький твір, про результати, яких він намагається досягти.

Образна навчальна художньо-творча задача повинна бути значимою для студента. З огляду на це, вона мусить природно виникати з його художньо-творчого досвіду і потреб; її формулювання повинне відповідати особливостям його мотивації. Крім того, проблема повинна бути

варіативною за способами її розгляду і вирішення. Серед важливих функцій викладача в таких навчальних ситуаціях є стимулювання художньо-творчої активності шляхом ненав'язливих навідних запитань, зазначення потрібних джерел інформації і способів розв'язання проблеми у випадку безнадійності пошуку студентів.

Формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва за допомогою системи образних навчальних художньо-творчих задач базується на методології задачного підходу, сутність якого як психолого-педагогічного механізму навчально-пізнавальної діяльності полягає в тому, що він дозволяє будувати освітній процес у вигляді системи проблемних художньо-творчих ситуацій, стимулюючи у студентів пізнавальний інтерес, допитливість, потребу в пізнанні, удосконалюючи розумову діяльність студентів, що в кінцевому рахунку оптимально сприяє формуванню творчої особистості.

Третя педагогічна умова опори системи образних навчально-творчих задач на міждисциплінарну інтеграцію вимагає розгляду таких понять, як «міждисциплінарна інтеграція». У сучасній науковій літературі виділяються три рівня інтеграції навчальних дисциплін: міждисциплінарні зв'язки, дидактичний синтез (наявність загальних ідей) і цілісність (створення нової дисципліни на стику існуючих). Найбільш прийнятною для розвитку художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є дидактична інтеграція на рівні міждисциплінарних зв'язків.

У науково-практичних дослідженнях доведено, що міждисциплінарні зв'язки дозволяють встановити зв'язок між навчальними дисциплінами, а на основі спільності змісту цих дисциплін вибудувати цілісну систему навчання. Такий комплексний підхід до підготовки фахівців дозволяє вичленувати як основні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. У психології й педагогіці обґрунтовано висновок про те, що міжпредметні зв'язки є однією із важливих психолого-педагогічних умов удосконалення процесу формування знань, умінь і навичок студентів. На

нашу думку, міждисциплінарна інтеграція виступає основним механізмом оптимізації структури художньо-творчих знань і системи спеціальних дисциплін, який перетворює всю систему виконавської підготовки бакалаврів музичного мистецтва на теоретичний, практичний і методичний засіб побудови моделі художньо-творчої діяльності.

Принципи міждисциплінарності в освітній сфері представлені в роботах В. Андрущенко, М. Берулави, Б. Гершунського, В. Докучаєвої, В. Вершиніна, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, В. Огнев'юка, Н. Ничкало, В. Сластьоніна та інших. Існує значне число психологічних досліджень, присвячених міждисциплінарному принципу освіти. Так, психологічні основи реалізації міждисциплінарних зв'язків обґрунтовані в роботах П. Гальперіна, Є. Кабанової-Меллер, Н. Тализіної та ін.

Значний внесок у розробку міждисциплінарності в освітньому процесі здійснили вчені, які розрізняють поняття «міждисциплінарність», «полідисциплінарність», «трансдисциплінарність» (В. Буданов [22, с. 1-12], О. Князева, С. Курдюмов [70; 71]).

До проблематики нашого дослідження дотична думка А. Гур'єва. Так, в класифікації міжпредметних зв'язків, що мають різний статус, ми виділяємо аспект міжпредметних знань, які «є самостійною галуззю дидактичних знань, що має психолого-педагогічне обґрунтування й характеризується цілісною структурою принципів, методів і засобів навчання, за допомогою яких формується новий тип знань – «міжпредметний», що дозволяє розвивати концептуальний стиль мислення [43, с. 64].

Водночас міждисциплінарність підготовки майбутніх фахівців розглядається сучасними зарубіжними та вітчизняними вченими як системоутворюючий фактор освіти XXI ст. Ми глибоко переконані в необхідності опори на принцип міждисциплінарності в процесі виконавської підготовки фахівців взагалі і формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва зокрема. Вважаємо, що застосування міждисциплінарного принципу в рамках досліджуваної нами проблеми

забезпечить становлення у студентів компетентності у сфері виконавської діяльності, збагатить їх досвід художньо-творчої діяльності, наслідком чого стане більш високий рівень сформованості їх художньо-творчого потенціалу.

Міждисциплінарна інтеграція, як і інтеграція на будь-якому іншому рівні, здійснюється через змістовий, методичний та організаційний аспекти. Нас цікавить змістовий аспект, що передбачає інтеграцію художньо-творчих знань.

Процес формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва практично поєднує два основні підходи до вивчення мистецьких дисциплін: предметний та інтегративний. Предметний зміст навчання є необхідним для глибокого розуміння специфічних ознак окремого виду мистецтва. При цьому відбувається накопичення знань про засоби виразності й особливості художньої мови в одному з видів творчості. За думкою О. Соколової, комплексне і синтетичне вивчення мистецтв на основі інтеграції розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності, їх трансформації в єдине ціле, створює умови для активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення чуттєвої сфери особистості [169]. У своєму дослідженні М. Сова розглядає поняття інтеграції не як статичне, а як розвивальне поняття, яке уможливорює прогнозування виникнення нових форм і аспектів цього феномена. Інтеграція не є одностороннім зовнішнім взаємообміном інформацією, це процес взаємодії. Учені вирізняють основні класифікаційні характеристики інтеграції: рівні – внутрішньодисциплінарний, міждисциплінарний, загальнонауковий, методологічний, філософський; форми – об’єктна, понятійна, теоретична, концептуальна, проблемна, діяльнісна, практична, психологічна, педагогічна; типи – змістовий, формальний, морфологічний; види – інформатизація, діалектизація, фундаменталізація, комп’ютеризація знання, вироблення загальних методів пізнання, уніфікація мови і поняттєвого апарату [167].

Автор зазначає, що початковою формою інтеграції, як і будь-якої цілісної системи, є *взаємодія*. У науковій літературі цей процес тлумачиться

як дія об'єктів один на одного та їх взаємна зумовленість, універсальна форма зміни станів об'єктів або їх взаємоперехід, виникнення нового об'єкту в результаті перетворення іншого. Взаємодія є видом безпосереднього та опосередкованого, зовнішнього та внутрішнього, істотного та неістотного, функціонального відношення чи зв'язку. Вона визначає існування і структурну організацію матеріальної системи, її властивості, об'єднання з іншими об'єктами в систему вищого порядку. Взаємодія є основою всезагального зв'язку і взаємозумовленості явищ та об'єктів, причиною руху й розвитку. Її виявом виступають: причинні відношення, залежність системи від її попереднього стану, від впливу оточення, зв'язок між властивостями об'єкта, зворотний зв'язок у всіх саморегулюючих системах [167].

З гносеологічної точки зору взаємодія у цілісній системі знань є процесом взаємовпливу, взаємозв'язку і взаємовідношень між поняттями, ідеями, теоріями, концепціями, методами пізнання, універсальною формою їх розвитку і оновлення. Взаємодія супроводжується взаємним відображенням логіко-гносеологічних структур знання, у результаті чого вони зазнають певних змін.

У контексті інтеграції взаємодія виступає як інтегруючий чинник, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності. Розкриваючи сутність художніх взаємодій, зазначимо, що вони становлять різноманітні процеси дії одних художніх явищ на інші, їх взаємозв'язки, взаємовплив, взаємоперехід між елементами розвиваючих мистецьких систем, різні форми культурного діалогу всередині мистецтва даної епохи або сучасного мистецтва з минулим.

Існують численні форми художньої взаємодії. Серед них – генетичні, змістові, формальні, морфологічні, структурні, функціональні, динамічні, статичні тощо. Необхідність виявлення структурної специфіки художніх взаємодій, встановлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків між елементами мистецьких систем, завдяки яким виникають якісно нові інтегральні утворення, зумовлюють потребу класифікації форм взаємодії у художніх системах. Їх розподіляють на *внутрішньовидові* та *міжвидові*.

До внутрішньовидових форм художніх взаємодій належать такі, в яких взаємодія між художніми об'єктами відбувається всередині певного виду мистецтва (між традиціями, стилями, жанрами, формами, елементами мови, темами, образами). У міжвидовій формі художня взаємодія здійснюється між окремими видами мистецтва. Наприклад, відбувається збіг особливостей художнього мислення поета і живописця, романіста і музиканта, стають подібними їх світогляд, основні принципи естетичного ставлення до світу або культурні орієнтації [167].

Міждисциплінарну інтеграцію, яка передбачає взаємодію структурних компонентів (навчальних дисциплін) системи фахової підготовки бакалаврів музичного мистецтва можна представити в такій послідовності: основний музичний інструмент; додатковий музичний інструмент; хорове диригування постановка голосу; історія музики (вітчизняна й зарубіжна); музично-теоретичні дисципліни (гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів); світова художня культура.

Розглядаючи проблему міждисциплінарної інтеграції, ми дійшли висновку, що її запровадження у процес формування художньо-творчого потенціалу збагатить досвід художньо-творчої діяльності студентів, оскільки міждисциплінарна інтеграція забезпечує таку єдність цілей, функцій змістових і структурних елементів предметів, яка, будучи реалізованою у навчально-виховному процесі, сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, виробленню узагальнених умінь і, в кінцевому підсумку, – формуванню художньо-творчого потенціалу студентів. Встановлення міждисциплінарних зв'язків спричиняє якісні зміни не тільки у змісті навчання, але й у системі методів і організаційних форм. У результаті підвищується світоглядне значення сформованих знань, зростає пізнавальний потенціал студентів, об'єктивно розширюються можливості реалізації фахової підготовки бакалаврів музичного мистецтва.

Отже, міждисциплінарна інтеграція виражає найбільш загальні і важливі напрями взаємозв'язків науки і мистецтва, теорії і практики,

відображених у змісті мистецької освіти. Тому її можна розглядати як умову забезпечення системності змісту освіти, викладу навчального матеріалу, створення комплексних проектів та організації пізнавального процесу.

Четверта педагогічна умова інтенції процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в режим саморозвитку ґрунтується на положенні про те, що ефективність творчості позитивно і значимо корелює з установкою особистості на самовдосконалення і саморозвиток. Тільки поєднання досвіду художньо-творчої діяльності студента та його рефлексії уможливорює перехід процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в режим саморозвитку. В якості методичних механізмів, що ініціюють вихід студентів у рефлексивну позицію, виступає використання рефлексивних задач; прийомів, спрямованих на розвиток рефлексивних умінь.

Рефлексія – «принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини» [20, с. 579].

У процесі формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва передбачається вивести особистість на такий рівень самосвідомості, де безперервне творче самовдосконалення буде природним станом майбутнього фахівця. Вихід на визначений рівень самосвідомості неможливий без знання і володіння рефлексивними процесами. Високий рівень самосвідомості стимулює художньо-творчу активність і опосередковує формування внутрішніх мотивів і цінностей.

Провідне функціональне значення рефлексії у формуванні художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва полягає в її особливому цілісному впливові на його мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну, вольову і діяльнісну сфери. Основна ознака рефлексивних проявів бакалаврів музичного мистецтва найбільше пов'язана із глибинними сторонами його

особистості, з розумінням «волі» і «творчості».

Виходячи з викладеного, реалізація даної умови при формуванні художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва забезпечить самоаналіз, самопізнання з наступною саморегуляцією і самоактуалізацією.

Рефлексія як самопізнання є вищою характеристикою розвитку свідомості, коли людина виокремлює себе від своєї життєдіяльності, складає певне уявлення про себе саму як суб'єкт, здатний на суспільно значущі вчинки і дії. Таке уявлення складається на основі емоційно-значущої оцінки своїх можливостей, мотивів, здібностей, переживань і думок, а також під впливом оцінного відношення інших людей при співвіднесенні мотивів, цілей, результатів своєї художньо-творчої діяльності.

Одним з істотних компонентів самопізнання є самооцінка, основу якої складає система особистісних змістів суб'єкта, його ціннісна орієнтація. Відображуючи ступінь задоволеності бакалавром музичного мистецтва собою, самооцінка служить для сприйняття успіху або неуспіху в художньо-творчій діяльності, рівня домагань індивіда. «Для розвитку особистості ефективним є такий характер самовідношення, коли досить висока загальна самооцінка сполучається з адекватними, диференційованими парціальними самооцінками різного рівня. Стійка і разом з тим досить гнучка самооцінка (яка при необхідності може змінюватися під впливом нової інформації, надбання досвіду, оцінок оточуючих, зміни критеріїв і т.п.) є оптимальною як для розвитку, так і для продуктивної діяльності» [144, с. 301].

Таким чином, формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є багатоаспектним процесом, ефективність якого залежить від закладених у цей процес методичних основ, реалізація яких є органічним елементом виконавської підготовки студентів.

2.2. Методичне забезпечення формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва

Методичне забезпечення (етапи, форми, методи роботи) як невід'ємна складова методичних основ формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва (розглянуті у попередньому підрозділі), окреслювалося відповідно до визначеної м е т и (*формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва*) та сутності поставлених з а в д а н ь, а саме: *концептуального*, яке детермінує головні засади художньо-творчої діяльності бакалаврів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки; *пізнавального*, зміст якого визначається продукуванням особливого художньо-творчого поля; *інформаційного*, яке ґрунтується на формуванні відповідних когніцій, умінь та навичок; *регулятивно-координуючого*, що визначається необхідністю продуманого управління процесом формування художньо-творчого потенціалу; *прикладного*, результатом якого є сформований ресурс художньо-творчих знань, умінь і навичок бакалаврів музичного мистецтва у сфері художньо-творчої діяльності.

Розробляючи методичне забезпечення формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, ми керувалися основними положеннями І. Лернера [89, с. 64-82], згідно з якими навчальна інформація має відображати: наукові підходи (вивчення основних понять, явищ у їх взаємозв'язку, визначення закономірностей, провідних ідей); психологічні особливості студентів (передбачення реакції групи й окремих студентів, їхнє ставлення до досліджуваної проблеми); логічну послідовність (виділення структуроутворюючого матеріалу, дотримання послідовності у викладенні часткових і загальних питань); дидактичні вимоги (вибір відповідних прийомів і методів, реалізація дидактичних принципів); виховний характер змісту навчання.

У загальному вигляді методичні основи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, цілісно унаочнені на рис. 2.1, ми змоделювали як систему, що будувалася за логічною схемою: мета, завдання, педагогічні підходи, педагогічні умови, етапи, методи, форми роботи, відповідні складові художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, які проектуються на рівні його сформованості, в результаті чого нам вдалося зберегти логічність та закономірність забезпечення організації процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

У нашому дослідженні процес формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва здійснюється згідно зміні визначених е т а п і в: *особистісно-розвивального, прогностично-креативного, діяльнісно-перетворювального*. В основу визначення послідовності етапів покладено розуміння об'єктивних когнітивно-психологічних можливостей студентів, а також принципи «покроково зменшуваної допомоги» та зростаючої суб'єктної позиції. Так, для першого – *особистісно-розвивального* – характерно домінування викладача; другого – *прогностично-креативного* – включення студентів у процес постановки проблеми; третього – *діяльнісно-перетворювального* – функції викладача набувають нового якісного рівня і зводяться лише до консультативного значення.

Виділені етапи обмежуються періодом розвитку нових, властивих конкретному з них художньо-творчих якостей студентів-музикантів, так званих особистісних новоутворень. Такими новоутвореннями на особистісно-розвиваючому етапі є усвідомлення «Я» – своїх можливостей у даний час; на прогностично-креативному «Я» – перспектива (усвідомлення суб'єктивної значущості художньо-творчого потенціалу, уявлення про те, які можливості міг би мати, розвиваючи його), на діяльнісно-перетворювальному «Я» – продукт і результат художньо-творчої самореалізації і саморозвитку.

Рис. 2.1. Методичні основи формування художньо-творчого потенціалу



Поетапне засвоєння студентами пропонованого теоретичного і практичного навчального матеріалу надає можливість поступово ускладнювати й розв'язувати завдання, спрямовані на формування художньо-творчого потенціалу. Окреслені етапи у рамках розробленого методичного забезпечення відображають організаційний аспект формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва з характерними для кожного з них методами та формами роботи.

У мистецькій педагогіці застосування різних ф о р м художньо-творчої діяльності студентів забезпечується відповідними методами: традиційними (вербальні, демонстраційно-образні, імпровізаційно-художні та ін.); інтерактивними (художньо-творчі проекти, художньо-творчі завдання, дискусії та ін.); художньо-педагогічними (метод активізації художньо-естетичної діяльності (В. Давидов, А. Мелік-Пашаєв); метод емоційного заряду (О. Щолокова); метод активізації художньої діяльності (Г. Падалка); метод емоційної драматургії (Е. Абдуллін); метод імпровізації (Б. Асаф'єв); художньо-педагогічний аналіз творів мистецтв (О. Отич); метод художньої інтеграції (С. Коновець, М. Лещенко, Л. Масол, Б. Юсов); метод мистецьких проектів (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Щолокова, О. Шевнюк); інтерактивні, ігрові, проблемно-пошукові методи (Л. Масол); методи аудиторної передачі, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, методи художнього виконання, синектики, художньо-творчих аналогій, навчально-критичного вираження, вживання в естетичний об'єкт (О. Олексюк); прийоми створення яскравих образно-наочних уявлень, ситуацій успіху, взаємодопомоги, спонукання до пошуку альтернативного рішення (С. Горбенко); прийоми полімодального уявлення естетичної інформації («музичних люстерок», пластичного моделювання, зорової стимуляції, синкретичного занурення в художній образ), рефлексивні прийоми – ранжування, емпатичного слухання (Є. Волчегорська); здійснення самостійних художньо-творчих проектів).

У розробці методичного забезпечення формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва ми врахували роботи вище зазначених авторів, а також у руслі нашого дослідження вагомим підґрунтям стали м е т о д и, запропоновані М. Махмутовим та Г. Падалкою. Вони пов'язані з розумовою діяльністю студента-музиканта та його художньо-творчою діяльністю, тобто із використанням засвоєних нових художньо-творчих понять, дій, умінь, навичок на практиці. Ці методи спрямовані на активізацію мислення, пам'яті, пізнавальної самостійності. У процесі формування художньо-творчого бакалаврів музичного мистецтва дані методи розподілено на три блоки (репродуктивні, конструктивні та креативні), які застосовувалися на певних етапах реалізації організаційно-методичної моделі. Крім того, на усіх трьох етапах дієвими вважаємо методи організації навчання. Формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відбуватиметься у процесі індивідуальних та групових заняттях, виконавської практики та творчо-самостійної роботи студентів.

Найуживанішою формою підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва традиційно виступають індивідуальні заняття з основного музичного інструменту і постановки голосу, метою яких є вдосконалення та освоєння фахових умінь та навичок за допомогою вивчення різних музичних творів, розширення тезаурусу знань з мистецтвознавчої літератури, актуалізація знань з історії музичного мистецтва, світової художньої культури.

У групових заняттях можуть брати участь декілька студентів класу, де, окрім роботи над суто фаховим опануванням музичного тексту, можуть проводитися дискусії та бесіди. На цих заняттях головний акцент відводиться виступам студентів, а формами контролю за підготовкою студентів можуть бути самостійно підготовлені коментарі, опрацювання музичного твору та його аналіз. Під час своїх виступів студенти можуть використовувати теоретичні положення, наводити приклади з наукових та літературних джерел, власного

досвіду. У ході групових занять переважають активні методи навчання, що сприяє формуванню у студентів власних суджень, інтелектуальних, комунікативних умінь, потреби у збагаченні знань про створення образного змісту музичного твору, розвитку їхнього художньо-творчого, музичного виконавського мислення, вдосконалення мовленнєвих умінь.

На творчо-самостійних заняттях студенти закріплюють інформацію, яку отримали від педагога, самостійно опановують нову інформацію, працюють з інформаційними джерелами, слухають музичні твори у запису, виконують індивідуальні завдання.

Отже, розглянемо хід реалізації методичного забезпечення формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва за розробленою схемою та з урахуванням педагогічних підходів та умов.

Зазначимо, що об'єднуючою педагогічною умовою для усіх трьох етапів (особистісно-розвивального, прогностично-креативного, діяльнісно-перетворювального) вважаємо умову послідовного характеру процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва з поступовим накопиченням студентами досвіду художньо-творчої діяльності.

Перший етап – *особистісно-розвивальний* – спрямовувався на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів. Ці орієнтації детермінуються особливостями художньо-творчої діяльності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, їх ставленням до загально-художніх, фахових цінностей, усвідомленістю їхньої значущості у формуванні фахової майстерності, стимулюванням розвитку інтересу, потреби, індивідуально-ціннісного ставлення до мистецьких явищ.

На даному етапі домінантним завданням була актуалізація фахових знань, які студенти отримали на заняттях з фахових дисциплін та у виконавській практиці, а провідною – педагогічна умова опори системи образних навчально-творчих задач на міждисциплінарну інтеграцію. На даному етапі використовувалися репродуктивні методи навчання, такі, як:

ознайомлювально-інформаційний та виконавчий метод, який поєднує інформаційне забезпечення майбутніх бакалаврів музичного мистецтва з боку викладача музично-теоретичними знаннями та поняттями з галузі художньо-творчої діяльності, художньо-творчих задач на основі існуючого художньо-творчого досвіду. Цей метод у першу чергу передбачає актуалізацію знань з теорії музики, гармонії, історії музичного мистецтва, аналізу музичних форм, світової художньої культури та втілення їх у виконавську практику; пояснювально-ілюстративні методи, сутність яких полягає в узагальненні та розкритті викладачем змісту нових теоретичних понять на прикладах музичних зразків з метою усвідомленого засвоєння їх студентами.

Імперативним елементом окресленого етапу виступає розроблена серія семінарів «Художній образ у виконавському мистецтві», мета яких полягає в ознайомленні студентів з теоретичними положеннями про поняття «художній образ» та засобів виразності у мистецтві на основі трьох типів доказовості: науково-теоретичного, емпіричного, логічного. Використання міркувань, суджень або висловлювань різних авторів з позицій філософії, естетики, музикознавства щодо специфіки поняття художнього образу, його змістоутворюючої ролі в мистецькому творі, спонукає студентів до використання у своїх коментарях емпіричного та логічного типу доведення власної думки, її обґрунтування на конкретних фактах і прикладах, відомих їм із навчальної програми, на зверненні до досвіду власної виконавської практики.

Так, з'ясування сутності поняття «художній образ» та засобів виразності у мистецтві на міждисциплінарному рівні проводиться шляхом аналізу висловлювань філософів, митців щодо мистецтва та ролі у ньому художнього образу. Студенти, виконуючи дану навчально-творчу задачу, аналізують філософське судження Гегеля: «... Про мистецтво можна стверджувати, що воно виявляє дух і перетворює будь-який образ у всіх точках його видимої поверхні в око, яке утворює вмістилище душі [...] Воно

перетворює на око не тільки тілесну форму, вираз обличчя, жести і манеру триматися, але точно так само вчинки і події, модуляції голосу, мови і звуку на всьому протязі і всіх умовах їхнього прояви ...»; А. Камю: «Мистецтво складається з того, щоб знайти незвичайне у звичайному і звичайне у незвичайному», О. Ренуара: «Якби мена було описати й пояснити картину, малярство не було б мистецтвом»; Вінсента Ван Гога: «Я не вигадую творчість, навпаки, вважаю її довершеною, потрібно лише відкрити її, видобути з природи»; Каміля Пісарро: «Щасливим є той, хто може розгледіти красу у звичайнісіньких речах, там де інші нічого не бачать! Все – прекрасне, досить лише вміти придивитися»; Джеймса Макнейля Вістлера: «З природи можна видобути всі матеріали, кольори і форми живопису, так само, як з клавіатури інструмента – всі ноти музики»; Моріса Дені: «Через комбінацію ліній і кольорів, приводом для використання якої може стати будь-яка взята з життя чи природи тема, я намагаюся досягти справжньої поліфонії і тонкої гармонії, властивих симфонічному твору – в повному розумінні цього слова»; Каміля Коро: «Краса в мистецтві – це правда, поєднана із враженням, одержаним від споглядання природи. (...) Дійсність – частина мистецтва, почуття – частина дійсності»; Михайла Врубеля: «Мистецтво щосили старається ілюзійувати душу, будити її від дрібниць буденщини величними образами»; Тараса Шевченка: «Якби краса в усіх її образах хоча б на половину людства мала свій благодійний вплив, тоді б ми швидко наближалися до досконалості...».

Розв'язання наступної навчально-творчої задачі спрямовується на осмислення висловлювань митців, їх обговорення, підготовку коментарів до них з наступними відповідями на питання: а) Як ми можемо наблизити наше розуміння до того образу, який задумав композитор? б) За допомогою яких засобів ми можемо передати зміст образу музичного твору? в) яким чином художній образ втілюється у різних видах мистецтва? г) що є загального та відмінного в засобах виразності різних видів мистецтва? Наприклад, висловлення Ш. Мюнша: «Треба завжди намагатися передати в музиці той

образ, який задумав композитор», Альфонса де Ламартіна: «Музика є літературою серця; вона починається там, де закінчується мова», Андрія Макаревича «Музика – стан, не підкріплений конкретною словесною інформацією. Тому вона несе, звичайно, в сто разів більше, ніж наймудріші слова»; Д. Шостаковича «Справжня музика здатна виражати лише гуманні почуття, тільки передові гуманні ідеї»; Делії Стейнберга Гусмана «Для того, щоб відкрити закони, що належать до світу первинних образів, художник повинен прокинутися до життя, як людина: в ньому повинні бути розвинені майже всі його шляхетні почуття, чимала частка інтелекту, інтуїції, і бажання творити»; А. Потебні: «Будь-яке мистецтво є образне мислення, тобто мислення за допомогою образу. Образ заміняє множинне, складне, складновловиме по віддаленості, неясності, чимось відносно одиничним і простим, близьким, певним, наочним. Таким чином, світ мистецтва складається з відносно малих і простих знаків великого світу природи й людського життя», М. Римського-Корсакова: «... у живопису дається образ, до якого треба в уяві добудувати емоцію й думку; у музиці ж дається емоція, що добудовується думкою й образом».

Важливим підґрунтям для студентів щодо інформації про засоби виразності у мистецтві виступає таблиця (за О. Матвєєвою) (додаток А).

Дієвою перевіркою знань студентів щодо засобів виразності у мистецтві є образні навчально-творчі задачі, коли з поетичних творів необхідно виписати зображально-виражальні засоби мови та проаналізувати засоби створення художнього образу. Наприкладом можуть бути тексти віршів П. Тичини «Ви знаєте, як липа шелестить...», «Квітчастий луг і дощик золотий...». Різновидом задач такого типу є складання таблиці. Де пропонується доповнити два стовпчики таблиці із засобами художньої виразності образотворчих мистецтв і музики третім, який відображає засоби виразності літератури як мистецтва слова та віднайдення можливих паралелей й аналогій.

Також, для визначення рівня засвоєння студентами опрацьованої інформації про художній образ та засоби виразності у мистецтві ефективними є завдання для самоперевірки (додаток Б) та тести для самостійного опрацювання (додаток В).

Одним із ефективних методів формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на даному етапі вважаємо демонстрацію художніх творів (їх фрагментів) та метод художнього ілюстрування словесних пояснень [123], сутність яких полягає у спонуканні студентів підготувати музичний твір або його фрагмент, наближений до еталонного зразка. Сенс художньої демонстрації полягає в окресленні орієнтирів мистецького пошуку студентів-музикантів у їх прагненні якомога точніше відтворити образ мистецького твору. Отже, застосування методу демонстрації дає можливість конкретизувати в художній формі ті завдання, що висуваються в процесі виконавської підготовки, проте недоліком даного методу є певне спонукання студентів до наслідування і тому виникає небезпека гальмування творчих процесів, обмеження самостійності студентів.

Залежно від навчальних завдань демонстрація музичного матеріалу може мати повний характер, коли твір демонструється в цілому, або фрагментарний характер, якщо увага зосереджується на демонстрації окремих частин мистецького твору. Демонстрація може відбуватись у виконанні як самого викладача, так і у виконанні видатних діячів мистецтва – слухання музичного твору в запису або під час відвідування концерту тощо. Сприйняття мистецьких образів, створених викладачем, містить ефект психологічного «зараження» живою енергією художньої творчості. Натомість прослуховування студентами музичного твору у виконанні видатних митців, робить можливим ознайомлення студентів із еталонними мистецькими зразками, характерними рисами досконалого, естетично довершеного втілення художньої мети.

Сутність методу художнього ілюстрування словесних пояснень полягає у демонстрації музичних творів з метою пояснення, підтвердження, своєрідної аргументації завдяки конкретним мистецьким прикладам певної теоретичної позиції, словесно вираженої думки. Ілюстрування загалом ґрунтується на засадах художньо-педагогічної демонстрації, отже, має як спільні із нею риси, так і певні відмінності. І в процесі застосування методу демонстрації музичних творів, і у процесі художнього ілюстрування передбачається досконалий показ, такий, що відповідає естетичним критеріям. Професійне виконання музичного твору – неодмінний супутник ілюстрування. Проте відмінності даних методів полягають у особливостях сприймання музичного твору студентом-музикантом. Так, у процесі застосування методу демонстрації сприймання музичного твору для студента набуває характеру самодостатності, першочерговості, його увагу спрямовано виключно на музичний твір, на зміст художніх образів. Натомість, при застосуванні методу художнього ілюстрування його сприймання студентом носить вторинний, додатковий характер, оскільки увага студентів має переважно вибірковий характер, а виконання музичного твору сприймається не тільки і не стільки як цілісне художнє творіння, що має викликати відповідне естетичне переживання чи емоційний настрій у студента, а переважно як приклад, художньо-образний коментар, наочний супровід до словесного повідомлення. Тому сприймання музичного твору студентами в процесі ілюстрування може відзначатись певною поверховістю, зумовленою потребою насамперед стежити за думкою викладача, у той час, як можливості глибокого входження до змісту художнього образу об'єктивно виявляються обмеженими.

Реалізацію методів демонстрації музичних творів (їх фрагментів) та художнього ілюстрування словесних пояснень доречно провести під час виконання тематичних презентацій, наприклад: «Калейдоскоп настроїв», побудованих на використанні різних видів мистецтва. Музичні твори (вокальні та інструментальні) добираються відповідно до певної епохи та

напрямків у мистецтві: бароко (А. Скарлатті, Д. Скарлатті, Дж. Фрескобальді, К. Монтеверді, І. Пахельбель, Букстехуде, Г. Шюц, А. Кореллі, А. Вівальді, Г. Гендель), рококо (Ф. Куперен, Ж.Ф. Рамо), класицизм (Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен), романтизм (Ф. Шуберт, Ф. Шопен, Ф. Ліст, Д. Вкєрді, М. Глінка), реалізм (П. Чайковський, М. Мусоргський), імпресіонізм (К. Дебюссі, М. Равель). Рекомендованими можуть бути репродукції картин художників доби барокко (Ель Греко, Х. Рібера, Ф. Сурбаран, П. Рубенс), рококо (Фрагонер, Буше, Ватто, Ж.Б. Лемуан, Пігаль, Пажу, Фальконе), класицизму (Ф. Гойя, Д. Енгр, Н. Пуссен), романтизму (Т. Жеріко, Е. Делакруа, К. Фрідріх, Д. Тернер), реалізму (Репін, Крамської, Шишкін, Айвазовський, Суріков, І. Левітан), імпресіонізму (Е. Мане, К. Моне, К. Пісарро).

Виконуючи дану образну навчально-творчу задачу, студенти компонують мистецькі твори таким чином, щоб простежити зміни відчуття в творах митців, зміни емоцій в різних стилях, їх наповненість. Результатом студентських робіт є висновок про те, що емоційний світ людини з ходом історичного розвитку змінювався, розширювався, збагачувався від найбільш простих емоційних до щонайтонших рухів душі людини, її емоції.

На прикладі опрацювання теми весни у живопису, літературі та музиці стало можливим розширення емоційного проникнення у цю пору року, що сприяло розвитку творчого мислення студентів, збагаченню афективної сфери студентів різноманітними емоціями. Матеріалом для використання стали живописні полотна «Весна» (С. Ботічеллі), «Весна – велика вода» (І. Левітан), вірші «Стояла я і слухала весну» (Л. Українка), «І сонце, й сніг...» (Ліна Костенко), музичні твори «Навесні», (Е. Гріг), «Весна» з циклу «Пори року» (А. Вівальді).

Однією з форм самостійної роботи студентів на даному етапі є ведення інформаційного журналу-щоденника, де студенти можуть записувати інформацію про автора, історію створення творів, аналізували емоційне наповнення художнього образу. Журнал складається з таких розділів:

1) фіксація вихідних даних про художній твір: назва твору, автор твору; 2) історична довідка: короткі біографічні відомості про автора, про історію виникнення твору, історичні події, пов'язані з ним тощо; 3) аналіз змісту художнього твору: аналіз засобів виразності та обґрунтування причини їх використання митцем; 4) емоційна характеристика художнього твору: характеристика емоційних станів, добір синонімів відтінків емоційного стану на основі таблиці естетичних емоцій (за В. Ражніковим); 5) естетична оцінка художнього твору: письмове пояснення ставлення студента до твору, чому подобається або не подобається, які відчуття сформувались у процесі його сприймання й аналізу, які враження і почуття викликав цей твір.

Під час індивідуальних і групових обговорень результатів самостійного засвоєння матеріалу студенти отримують поради щодо джерел пошуку інформації, її логічного осмислення. Як показала практика, така форма діяльності допомагає студентам заглибитися в різні аспекти художньої творчості, зрозуміти цінність зібраного матеріалу для використання у художньо-творчій та виконавській діяльності, набути необхідний теоретичний і практичний досвід.

Другий етап – *прогностично-креативний* – є центральним і найбільш вагомим у формуванні художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. Домінантними на цьому етапі формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва є педагогічні умови впровадження у процес виконавської підготовки системи образних навчально-творчих задач та опори системи образних навчально-творчих задач на міждисциплінарну інтеграцію. Способи педагогічного впливу спрямовуються на розвиток практичних умінь та навичок роботи над мистецьким твором студентів-музикантів у процесі самостійної творчо-пошукової й творчо-перетворювальної діяльності. На цьому етапі студентам надається можливість удосконалити рівень оволодіння художньо-образними операціями: вміннями самостійно аналізувати мистецький твір, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки; шліфувати здатність до

творчого художньо-інтерпретаційного переосмислення, художнього виконання. На даному етапі передбачається інтелектуальне опанування мистецької інформації, виконання образних навчально-творчих завдань на основі застосування когнітивних методів (навчального пізнання; вживання; смислового, образного та символічного бачення; методу конструювання понять; методу конструювання теорій [181, с. 129-137]. Так, методи навчального пізнання належать до пізнавальних (когнітивних) дещо умовно, оскільки їх застосування спричиняє також і створення студентами художньої продукції, тобто креативного результату. Метод конструювання понять спрямований на формування у студентів-музикантів поліхудожніх понять починаючи з актуалізації наявних у них художньо-творчих уявлень. Мета застосування методу конструювання теорій к нашому дослідженні полягає у забезпеченні теоретичного узагальнення студентами виконуваної раніше художньо-творчої діяльності або прослуханих музичних творів за таким алгоритмом: 1) виявлені факти студенти класифікують за заданими критеріями; 2) студент виступають з певних позицій, наприклад, історичної (визначають послідовність історичних подій в період написання мистецьких творів), образної (знаходять виразні словесні характеристики музичного твору, його символічні риси); 3) формулюють запитання й проблеми, що належать до найбільш характерних фактів, які стосуються мистецького явища.

Метод вживання спирається на емпатію і означає входження студента-музиканта в інший мистецький образ, тобто вони завдяки чуттєво-образним і розумовим уявленням намагаються «перевтілитися» в інший образ та внутрішньо його відчувати. У момент найкращого «вживання» студент-музикант задає собі питання, намагається на чуттєвому рівні сприйняти, зрозуміти, знайти відповіді. В результаті отримані думки і відчуття і є евристичним освітнім продуктом студента, який може бути згодом представлений в усній, письмовій, знаковій, руховій, музичній або іншій формі.

Реалізації даного методу сприятиме образна навчально-творча задача добору студентами зразків творів літератури та живопису, які б відповідали за своїм емоційним станом музичному твору, що виконує студент-колега. Суть задачі полягає в тому, що на заняттях з музичного інструменту і постановки голосу майбутні бакалаври музичного мистецтва виконують свої улюблені твори яскраво, емоційно, переконливо. Прослухавши один одного, студенти самостійно шукають адекватні зразки літератури або живопису, які максимально відповідають почутому і потім спільно обговорюють, аналізують їх. На наступному занятті студенти представляють яскраві, логічно побудовані доповіді, які підкріплюються виконанням музичних творів. У результаті така спільна праця виливається у більш емоційне розкриття образного змісту музичного твору, зміну ставлення студентів до вивчення музичних творів, у набуття уміння коригувати свої емоційні стани, порівнювати власні можливості, більшою зацікавленістю студентів емоційним змістом творів і засобами виразності, за допомогою яких композитор створює певні емоції, а також вираженням емоцій в інших видах мистецтва.

Методи смислового бачення, образного бачення та символічного бачення схожі за своїми завданнями, вони передбачають створення у студента-музиканта певного настрою до активної чуттєво-розумової діяльності. Образні навчально-творчі задачі з їх цілеспрямованого застосування спричиняють розвиток у студентів таких пізнавальних якостей, як озаріння та інсайт, які є неодмінною складовою творчого, художньо-образного та музичного мислення.

На даному етапі, на нашу думку, варто застосовувати конструктивні методи до яких належать: інструктивний та практичний, які входять до активних методів навчання і передбачають, з боку викладача, організацію художньо-творчої діяльності студента, а з боку студентів – опрацювання практичних навичок, умінь засобами усвідомленого аналізу музично-теоретичної та мистецької інформації, а також пояснювально-спонукальний

метод, який націлений на стимуляцію мисленнєвої діяльності студентів, активізацію їх розумової роботи у напрямку творчості, самостійних дій і передбачає часткове обговорення матеріалу і постановку проблеми для самостійного оволодіння новими художньо-творчими знаннями. Слід застосовувати й частково-пошуковий метод, що поєднує сприйняття художньо-творчої інформації та індивідуальну художньо-творчу діяльність, у процесі якої студент самостійно долає всі (чи майже всі) етапи пізнавального шляху.

Дані методи набувають ефективності при розв'язанні образної навчально-творчої задачі на тему «Відчуття природи». На початку виконання завдання студентам необхідно дібрати епіграф на зразок «Образ природи в мистецтві є завжди багатограним...». Потім написати коментар на висловлювання відомих людей, наприклад В. Сухомлинського: «На світі є не тільки потрібне й корисне, є ще й прекрасне. Перед людиною відкрилась радість життя, тому, що вона почула шепіт листя і пісню цвіркуна, журчання весняного струмка і срібні переспіви жайворонка в спекотному літньому небі, тремтливий дотик сніжинок і стогін заметілі, ніжне хлюпотіння хвиль і урочисту тишу ночі, почула і затамувавши подих, слухає сотні і тисячі літ чудову музику життя»; Володимира Вернадського: «Природа – вічно мінлива хмара; ніколи не залишаючись однією і тією ж, вона завжди залишається сама собою»; Карла Берне: «У природи чотири великі декорації – пори року, вічно одні і ті ж актори – сонце, місяць і інші світила, зате вона міняє глядачів, відправляючи їх в інший світ». І насамкінець виконати невеликі інструментальні (О.Рибніков. «Осінь мелодія», п'єси за альбому П. Чайковського «Пори року», І. Шамо. «Ранок у лісі») або вокальні (романси П. Чайковського на слова О. Фета, О. Плещеева, А. Аляб'єв. «Соловей», М. Глінка. «Жайворонки», К. Стеценко. «Стояла я і слухала весну», «Хотіла б я піснею стати», «Дивлюсь я на яснії зорі», «Знов весна») твори. Проведення такої роботи спрямоване на залучення студентів до активного творчого спілкування з музичними творами, переосмислення їх у руслі виконавської інтерпретації, на розуміння майбутніми бакалаврами

музичного мистецтва змістового наповнення образів творів, які вони виконують.

Застосування пояснювально-спонукального та частково-пошукового методів, які поєднують сприйняття художньо-творчої інформації та індивідуальну художньо-творчу діяльність, активізуються самостійні дії студентів-музикантів, удосконається рефлексивна спрямованість на подальший творчий саморозвиток, що запрограмовано на третьому етапі реалізації методичного забезпечення формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Третій етап – *діяльнісно-перетворювальний* – спрямований на виявлення знань та вмінь студентів самостійно здійснювати художньо-творчу діяльність, застосовувати метод проектів у самостійній творчості. Основною педагогічною умовою тут є інтенція процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в режим саморозвитку. Цей етап передбачає підготовку й проведення художньо-творчих проектів, презентацію інтегрованих художньо-творчих тем-проектів. Педагогічні методи та прийоми, що використовуються на цьому етапі, спрямовуються на процес самостійно-творчої діяльності.

На даному етапі доцільно використовувати блок креативних методів та евристичні методи інтуїтивного типу, які належать до креативних методів евристичного навчання. Дані методи характеризуються тим, що студент без допомоги викладача відкриває для себе нові знання, способи дій, оволодіває необхідними вміннями й навичками. Шляхом постановки та розв'язання проблем студент виходить на творчий рівень застосування знань. До таких методів належить інтерпретаційне опрацювання художнього твору [123], який орієнтує студента-музиканта на власне тлумачення художніх образів, створених автором. Інтерпретація – це основний вид художньо-творчої діяльності у виконавських мистецтвах. Процес мистецької інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, але і значний потенціал виявлення художньо-творчого ставлення до твору, адже виконавцю

треба не лише заглибитись в авторське відчуття образу і якомога повніше передати його у власній трактовці, а й виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор. Варіантна розробка музичного матеріалу передбачає залучення майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до створення різних варіантів вирішення художнього задуму і виступає ефективним засобом залучення студентів до творчого опрацювання образного змісту твору, чіткого виявлення суб'єктивного відчуття музики, власної інтерпретаційної позиції.

До евристичних методів інтуїтивного типу у нашому дослідженні належать: евристики (метод евристичних питань, метод евристичного спостереження, метод евристичного дослідження), придумування, образної картини, аглютинації [181, с. 137-141].

Методи евристики (евристичних питань, евристичного спостереження, евристичного дослідження) дозволяють студентам вирішувати завдання «наведенням» на можливі шляхи їх вирішення та шляхом скорочення варіантів вибору таких рішень. Метод евристичного спостереження полягає на тому, що спостереження як цілеспрямоване особистісне сприйняття студентом-музикантом різних художніх об'єктів розглядається як підготовчий етап у формуванні його поліхудожніх знань. У цьому випадку спостереження виступає джерелом фахових знань студента, способом їх набуття під час спілкування з мистецькими творами в результаті чого студенти отримують власний художньо-творчий результат, який включає: а) інформаційний результат; б) комплекс власних художньо-творчих дій та почуттів, які супроводжували спостереження. Ступінь творчості студента у ході його спостереження визначається новизною отриманих результатів у порівнянні з уже наявними.

Метод придумування може бути використаний як спосіб створення власного художньо-творчого продукту в результаті певних художньо-творчих дій. Наприклад, метод «Якщо б ...» Виконання подібних образних навчально-творчих задач розвиває здатність студентів-музикантів до

уявлення, що є необхідним для розвитку їх творчого, художньо-образного та музичного мислення.

Метод аглютинації, що передбачає виявлення студентами-музикантами своїх вражень від прослуханої музики за допомогою словосполучень, які поєднують якості, властивості речей, що у реальності неможливо поєднати та метод образної картини, який уможливорює створення умов для одночасного сприйняття декількох видів мистецтв, застосовувалися під час виконання завдання «Враження. Імпресіоністичні замальовки».

Так, на індивідуальних заняттях у класі з основного музичного інструменту під час роботи над твором К. Дебюссі «Місячне сяйво» використовувався показ за інструментом, бесіда про особливості, що притаманні музиці імпресіоністів, прослуховування запису цієї п'єси у різних виконаннях. Самостійно студенти читали вірш Верлена «Місячне сяйво» й склали свій коментар щодо співзвучності творчості поета і композитора. Крім того, студенти склали коментар до слів відомого музичного критика А. Готьє-Віллара, який назвав Дебюссі «Верленом у музиці», який чує голоси, які до нього ніхто ще не чув.

До найкращих коментарів належать такі: «У віршах Верлена і в музиці Дебюссі звучать невловимі почуття і настрої, тонкі душевні порухи...», «Мерехтіння кольорів і світлотіней поезії Верлена озвучилися у творчості Дебюссі», «Творчість Верлена і Дебюссі – зразок «невисловленого» в сфері справжньої Поезії і Музики», «Композитор і поет змусили мене уважно вслухатися у «тремтіння місячного сяйва».

Під час обговорення п'єси студенти з'ясували, що у поета плин поетичної думки немов би гальмується постійним повтором епітетів і синтагм. Вишукану атмосферу вірша створює майстерна гра метричних акцентів у рядку, породжуючи враження прискорення й уповільнення руху. Центральний образ розгортається не стільки як поетична картина місячного сяйва, а як витончений, багатозначний «пейзаж душі». У поезії Верлена композитор відчув близькі настрої і переживання та небувалу красу

мелодики вірша. Мрією композитора була музика «наповнена всім нашим життям». Саме цю повноту втілення «невимовної глибини» буття композитор знайшов у Верлена.

Слід зазначити, що наближеним до методу аглютинації є метод вербалізації змісту художніх творів [123]. Даний метод зорієнтовано на досягнення глибокого усвідомлення студентами-музикантами внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення. Так, зміст музичних образів відтворюється засобами ритму, мелодії, тембру тощо, актор створює образ за допомогою інтонаційного прочитання тексту, міміки, пантоміміки тощо. Вважаємо, що, залучаючись до словесного коментування образного змісту музичного твору, студент активізує, по-перше, власну мистецьку увагу, по-друге, стимулює багаторазове сприймання образу, що сприяє фіксації отриманих почуттів і вражень, а, головне, вдається до творчого, художньо-образного та музичного мислення, де словесний компонент відіграє значну роль, дозволяючи йому глибше, повніше усвідомити зміст мистецького твору і в цілому, і в деталях. У навчальному процесі вербалізація художнього образу може застосовуватися у вигляді усних і письмових анотацій.

Ефективним для розвитку творчого, художньо-образного та музичного мислення майбутніх бакалаврів музичного мистецтва назвемо і метод проектів, який використовується з метою формування навичок самостійного розв'язання художньо-творчих проблем. План роботи над проектом такий: попередня підготовка (обговорення мети, розподіл ролей, складання плану роботи); робота над проектом (дослідницька, практична розробка теми); захист художньо-творчих проектів. Темою такого типу проекту є «Д. Веласкес – великий поліфоніст живопису, Й.С.Бах – майстер поліфонії у музиці».

Дієвість даних методів проявляється під час підготовки лекцій-концертів на задані теми для дітей загальноосвітніх та музичних шкіл, які передбачають таку послідовність дій:

1) підбір матеріалу за темою лекції-концерту (репродукції картин, музика для слухання, вірші, літературні уривки). На виконання цього завдання студентам виділяється один тиждень; 2) складання плану лекції-концерту з використанням технічних і візуальних засобів навчання (4 дні); 3) розучування музичних творів, які виконуються на лекції-концерті (1 місяць); 4) артистичне виконання лекції-концерту на уроці перед своїми однокурсниками; 5) докладний аналіз педагогом помилок, зроблених студентом, і пояснення їх причин; 6) повторне артистичне виконання лекції-концерту в класі, а потім перед аудиторією слухачів. Після концертного виступу студенти проводять його аналіз, застосовуючи вміння рефлексивного аналізу й саморегуляції, коригування і самокоригування власних дій.

Також на діяльнісно-перетворювальному етапі дієвим виявляється метод «трирівневого занурення в інтерактивно-креативну діяльність»: у якому мета першого рівня – розвиток загальної креативності студентів (акцент на розвиток фантазії, креативного мислення, стимулювання виходу за межі стереотипів, зняття психологічних бар'єрів шляхом групової творчої діяльності студентів), мета другого рівня – розвиток креативності студентів у виконавській діяльності (акцент на творче, художньо-образне та музичне мислення у розв'язанні студентами образних навчально-творчих задач), мета третього рівня – розвиток креативності (акцент на втілення творчого задуму студентів-музикантів, досягнення студентами рівня творчої індивідуальності).

На першому рівні, на нашу думку, можна застосовувати прийоми ейдетики, які оптимізують процес осмислення, опрацювання і засвоєння художньо-творчої інформації; виробляють навички творчого, художньо-образного та музичного мислення; вміння вирішувати будь-які завдання легко, оригінально, із задоволенням; бажання художньо-творчо розвиватися, бачити свої творчі успіхи; культивують позитивні емоції, впевненість у собі;

надають можливість студентам-музикантам проявити свої здібності, таланти, результати.

Ейдетика (від гр. *edio* – вид, вигляд, *edios* – образ) – психологічна здатність відтворювати надзвичайно яскравий наочний образ предмета через тривалий час після припинення його дії на органи чуття [164, с. 232]. Ейдетика завдяки розвитку образної уяви та яскравої фантазії допомагає використовувати виняткові можливості, «резерви» та дозволяє комфортно і легко здобувати нові знання, отримуючи задоволення від реалізації своїх здібностей. При застосуванні її в мистецькій практиці змінюється самооцінка студентів, виникає впевненість у своїх силах і легкість сприйняття будь-якої інформації [126, с. 16].

Прийомами даного методу є прийом асоціативного ланцюга, який будується на асоціативних зв'язках і полегшує студентам-музикантам аналіз музичного твору. Прийом «авторського напуття» полягає в аналітичній роботі студентів над назвою твору, оскільки вона завжди несе в собі певне смислове навантаження, основну ідею, створює своєрідне «образне поле». Наприклад, для застосування даного прийому доцільними будуть збірки інструментальних п'єс К. Дебюссі «Дитячий куточок», Р. Шумана «Альбом для юнацтва», С. Баневича «За казками Ганса Християна Андерсена».

На другому рівні методу «трирівневого занурення в інтерактивно-креативну діяльність» дієвим вважаємо прийом створення ескізів, який слугує отриманню майбутнім бакалавром музичного мистецтва попереднього уявлення щодо художнього змісту твору, розробці плану його музичного виконання. Ескізне опрацювання твору в процесі виконавської підготовки застосовується з метою попереднього цілісного охоплення студентом образно-художнього змісту розучуваного твору без детального опрацювання технічних моментів, без доведення виконання до досконалості. Для ескізного опрацювання доречно використовувати невеликі інструментальні та вокальні твори, наприклад з репертуару дитячих музичних шкіл.

На третьому рівні методу «трирівневого занурення в інтерактивно-креативну діяльність» доцільно використовувати прийом створення художніх образів [123], який передбачає залучення студентів-музикантів до створення нового в мистецтві. Творчі спроби студентів, якщо вони й не містять художньої цінності, є дієвим фактором їх спонукання до активного художньо-творчого самовираження. Залучення майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до творчості уможливорює досягнення ними внутрішніх закономірностей мистецтва, усвідомлення його творчої природи на рівні практичних дій.

Таким чином, розроблені методичні основи забезпечують розв'язання концептуальних завдань нашого дослідження продуманим регулятивно-координуючим управлінням процесом формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на засадах спрямування процесу їх фахової підготовки у художньо-пізнавальному напрямку, зміст якого визначається продукуванням особливого художньо-творчого поля на основі художньо-творчого інформаційного наповнення, формування відповідних художньо-творчих когніцій, умінь та навичок, актуалізації та розгортання сформованого ресурсу у сферу художньо-творчої діяльності.

Висновки до другого розділу

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва може здійснюватися екстенсивним шляхом, який передбачає фахове становлення студентів-музикантів під впливом соціального і біологічного розвитку, цілеспрямованого навчання тощо та інтенсивним шляхом, який уможливорює процес мобілізації наявних

художньо-творчих потенцій за допомогою педагогічного впливу у процесі виконавської підготовки.

Виконавська підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у дослідженні потрактована як цілісне процесуально-результативне та системно-інтеграційне утворення, що передбачає двовекторність розвитку їх фахово-особистісних якостей як у музично-виконавській сфері, так і в музично-педагогічній діяльності.

У дисертаційному дослідженні формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва визначається як цілеспрямований та педагогічно організований процес актуалізації й розгортання мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових, когнітивних, операційних, рефлексивних художньо-творчих можливостей студентів-музикантів у фаховій підготовці.

У ході роботи над дисертаційним дослідженням було з'ясовано, що процес формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва логічно будувати на контекстному, компетентнісному та мистецько-персоналізованому підходах, які детермінують комплекс педагогічних умов: 1) послідовний характер процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва з поступовим накопиченням студентами досвіду художньо-творчої діяльності; 2) впровадження у процес виконавської підготовки системи образних навчально-творчих задач; 3) опора системи образних навчально-творчих задач на міждисциплінарну інтеграцію; 4) інтенція процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в режим саморозвитку.

Методичне забезпечення (етапи, форми, методи роботи), як невід'ємна складова методичних основ формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, добиралося відповідно до сутності поставлених завдань, а саме: концептуального, яке детермінує головні засади художньо-творчої діяльності бакалаврів музичного мистецтва у процесі

фахової підготовки; пізнавального, зміст якого визначається продукуванням особливого художньо-творчого поля; інформаційного, яке ґрунтується на формуванні відповідних когніцій, умінь та навичок; регулятивно-координуючого, що визначається необхідністю продуманого управління процесом формування художньо-творчого потенціалу; прикладного, результатом якого є сформований ресурс художньо-творчих знань, умінь і навичок бакалаврів музичного мистецтва у сфері художньо-творчої діяльності.

На кожному з етапів формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва (особистісно-розвивальному, прогностично-креативному, діяльнісно-перетворювальному) використовувалися певна низка методів, яку розподілено на три блоки (репродуктивні, конструктивні та креативні), крім того, на усіх трьох етапах використовувалися методи організації навчання. У процесі формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва використовувалися такі форми навчання, як: індивідуальні та групові заняття, виконавська практика та творчо-самостійна робота студентів.

Матеріали другого розділу висвітлено в таких публікаціях:

Ці Сянбо. Конкретизація змісту педагогічних умов формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва /Ці Сянбо // Естетика і етика педагогічної дії: зб.наук.пр. – Вип.9. – К. : – Полтава : Вид-во ПНПУ ім.В.Г.Короленка, 2014. – С.140-150.

Ці Сянбо. Контекстний і компетентнісний підходи як методологічне підґрунтя формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва /Ці Сянбо // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Сер.16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 24 (34). – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С.39-34.

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У третьому розділі представлено розроблену критеріально-рівневу базу вивчення стану сформованості художньо-творчого потенціалу студентів бакалаврату та наведено результати дослідно-експериментальної роботи.

3.1. Стан сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Дослідження стану сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ґрунтувалося на теоретичних положеннях, розглянутих у попередніх розділах дослідження. Наша концепція базувалася на ідеї формування та реалізації художньо-творчого потенціалу особи як сукупності «внутрішніх» та «зовнішніх» детермінант, що мають інтегративний, цілісний характер. У процесі створення діагностичних матеріалів ми спиралися на дослідження: Дж. Гілфорда, Ф. Гальтона з проблем моделей творчих процесів, методів діагностики креативності [2], у яких було закладене розуміння творчості як прояву загальної розумової обдарованості; М. Вертгеймера, К. Дункера, які в основу діагностики креативності поклали принципи індивідуалізованих завдань тестів, вивчення процесу творчого мислення [142]; Е. Торренса, О. Дяченко, О. Пороцької, які визначають новизну як критерій творчості; Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної, які діагностують процесуальну характеристику творчого мислення.

Розроблені Д. Богоявленською варіанти методики креативного поля і сформульоване в її працях розуміння інтелектуальної ініціативи як одиниці аналізу креативності є також близькими до теми нашого дослідження.

У визначенні критеріїв та показників художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва ми спиралися на дослідження М. Воробйова, Л. Дмитрієвої, Е. Мизюрової, В. Молодиченка, Н. Молодиченко, В. Штепенка та ін.

Під час опрацювання технології діагностики сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва ми дотримувалися відповідних умов, за яких можливо забезпечити максимально індивідуальний підхід у дослідженні:

- необмежений час виконання завдань;
- індивідуальний підхід в оцінці результатів;
- мінімальний вплив змагальності при проведенні діагностики;
- дослідження повинно проводитися в ситуації, коли студент має вільний доступ до додаткової інформації з предмета завдань;
- гуманістична спрямованість процедури діагностики: створення доброзичливої й творчої атмосфери, заохочення уяви й допитливості студентів, стимулювання пошуку альтернативних відповідей.

Адаптуючи деякі діагностичні методики для нашого дослідження і враховуючи специфіку діяльності, в якій вони здійснюватимуться, ми визначили, що оптимальним засобом діагностики є художньо-творчі завдання діагностичного напрямку, що не потребують тривалого часу виконання.

Констатувальний експеримент складався з чотирьох етапів, які відповідали структурності художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

Перший етап – діагностика спрямованості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Завдання етапу: дослідити спрямованість мотиваційної сфери студентів, виявити загальний рівень художньо-творчих нахилів студентів та домінуючі ціннісні інтереси у художньо-творчій діяльності.

Другий етап – діагностика рівня сформованості емоційно-вольового та когнітивного компонентів художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Завдання етапу: дослідити рівень емоційної активності та художньо-естетичної компетентності, рівень розвитку гнучкості художньо-творчого мислення, що виявляється у варіативності підходів, точок зору, творчої самостійності в процесі вирішення художньо-творчих завдань, розвитку художньо-творчої уяви в процесі створення нових образів та її залежності від ступеня сформованості досвіду художньо-творчої діяльності студентів.

Третій етап – діагностика рівня сформованості операційного компонента художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Завдання етапу – дослідити рівень сформованості художньо-виконавських навичок у створенні художнього образу виконуваних творів, здатність студентів-музикантів до перенесення набутих художньо-творчих знань, умінь і навичок у нову художньо-творчу діяльність.

Четвертий етап – діагностика рівня сформованості рефлексивного компонента художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Завдання етапу – дослідити рівень розвитку рефлексивних здібностей та рівень сформованості особистісної рефлексії.

Художньо-творчий потенціал бакалаврів музичного мистецтва, як динамічна якість, у своєму розвитку проявляється неоднозначно, тому у характеристиці рівнів його сформованості ми спиралися на розробки науковців, які, досліджуючи творчість та творчу активність особистості, прямо або опосередковано дотичні нашій проблематиці. Також в основу характеристики рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва покладено існуючі в науковій літературі дослідження рівнів проблемності (М. Махмутов); рівнів формування досвіду творчої діяльності (І. Лернер); рівнів розуміння музичного твору (М. Тесемницина); рівнів творчості (П. Підкасистий); рівнів в установленні причинно-наслідкових зв'язків (Л. Панчешникова); рівнів

творчої активності (Д. Богоявленська, Т. Шамова) та ін.

Так, Д. Богоявленська виділяє три рівні творчої активності: стимульно-продуктивний (характеризується інтелектуально-почуттєвою активністю, обумовленою винятково зовнішніми стимулами); евристичний (припускає переформулювання змісту й умов творчих завдань, пошуки нового рішення і т.п. під впливом переважно внутрішніх мотивів); креативний (відрізняється самостійною постановкою творчих завдань і пошуком теоретичного узагальнення при їхньому виконанні) [19, с. 73-79].

Т. Шамова, характеризуючи рівні творчої активності, акцентує увагу на ставленні учня до учіння, яке виявляється в інтересі до змісту засвоєваних знань і самого процесу діяльності; прагненні проникнути в сутність явищ і їхніх взаємозв'язків, а також опанувати способами діяльності; мобілізації учнем морально-вольових зусиль для досягнення мети діяльності (послідовність і наполегливість); інтересом і жагою не тільки глибоко проникнути в сутність явищ і їхніх взаємозв'язків, але і знайти для цієї мети новий спосіб; прагнення застосувати знання в новій ситуації, тобто зробити перенос знань і способів діяльності в умови, які не були відомі. Показовими для нашого дослідження є розроблені автором критерії (інтерес до теоретичного осмислення досліджуваних явищ і процесів, до самостійного пошуку вирішення проблем, що виникають у процесі пізнавальної і практичної діяльності) та показники (прояв високих вольових якостей, завзятість і наполегливість у досягненні мети, широкі і стійкі пізнавальні інтереси; високий ступінь неузгодженості між минулим досвідом учня і новою інформацією) творчої активності [185, с. 52-54].

Рівні сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва розрізняються між собою ступенем вираженості критеріїв та показників, які розкривають сутнісні характеристики цього складного особистісного утворення. Серед критеріїв та показників творчої активності американські дослідники відзначають: здатність ризикувати; дивергентне мислення; гнучкість у мисленні і діях;

швидкість мислення; здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове; багату уяву; сприйняття неоднозначних речей; високі естетичні цінності; розвинуту інтуїцію; співвідношення діяльності (зовнішня сторона) і самодіяльності (внутрішні мотиви); співвідношення дисципліни (як відповідальності) і ініціативи (як самостійності); співвідношення репродуктивної і продуктивної сторін діяльності (наявність творчих елементів і рівень їхніх проявів); пристосування до існуючих обставин і створення власних творчих ситуацій; ситуативність (нестійкість) і стабільність (стійкість) прояву творчої активності [117, с. 266]. Перевага такого підходу полягає в тому, що виділені показники та критерії рівною мірою характеризують як особистість, так і виявлення її художньо-творчого потенціалу, що відбиває діалектичну єдність його структурних компонентів.

Основним завданням нашого дослідження в питанні діагностики сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва стало створення комплексної методики, яка б дозволила продіагностувати необхідні компоненти художньо-творчого потенціалу за розробленою системою критеріїв і показників, які відображають основні компоненти означеного феномену, унаочнені у табл. 3.1.

Перший критерій – *мотиваційно-ціннісний*, за допомогою якого оцінювалася умотивованість студентів до занять музично-виконавською діяльністю, їхня спрямованість на художньо-творчу діяльність, наявність ціннісних переконань і орієнтирів тощо.

Другий критерій – *емоційно-вольовий*, за допомогою якого оцінювалася активність емоційного занурення в образну програму музичного твору; здатність до переживань в осягненні музичних цінностей, їх інтенсивність у процесі художньо-творчої діяльності тощо.

Третій критерій – *когнітивний*, пов'язаний з накопиченням художньо-творчої інформації інтелектуального характеру. За його допомогою оцінювалися поінформованість у галузі художньо-творчої проблематики, її

практичного застосування в процесі виконавської підготовки, ступінь виявлення художньо-творчого мислення, художньо-образного мислення.

Наступний критерій ми позначили як *операційний*. За допомогою цього критерію ми оцінювали самостійність і якість володіння художньо-виконавською технікою, спроможність та підготовку студентів до художньо-технологічної реалізації власного художньо-творчого потенціалу у виконавському процесі.

П'ятий критерій – *рефлексивний* – уможливив дослідження розвитку здатності студентів щодо оцінювання результатів власного творчого самовираження у художньо-творчій діяльності, їх готовності до подальшої самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення. Особливістю даного критерію є те, що це, свого роду, заключний етап усього процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва.

Таблиця 3.1

Критеріальна база сформованості художньо-творчого потенціалу
бакалаврів музичного мистецтва

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Ціннісно-орієнтаційна спрямованість студентів на різні види музично-виконавської діяльності як художньо-естетичне явище; потреба в художньо-творчій діяльності та бажання займатися нею; наявність творчих мотивів, ціннісних переконань, орієнтацій, потреб та інтересів.
Емоційно-вольовий	Емоційна активність; емоційність сприйняття музичного твору; потреба в новизні емоційного сприйняття і відчуття; емоційна пам'ять; емоційний інтелект
Когнітивний	художньо-естетична компетентність; широта знань у галузі музичного виконавства; осмислення музичних творів, які виконуються і прослуховуються; ступінь виявлення якостей творчого, художньо-образного, музичного мислення.

Продовження таблиці 3.1

Операційний	Здатність здійснювати перенесення ресурсів художньо-творчих знань, умінь та навичок у нові умови художньо-творчої діяльності; ступінь розвиненості операційних умінь художньо-творчого мислення на основі набутих знань; ступінь оволодіння виконавським ресурсом забезпечення інтерпретації образу; ініціативність у вирішенні художньо-творчих завдань.
Рефлексивний	Рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання, самопроекування, самореалізація); рівень розвитку особистісної рефлексії (самооцінка, самоконтроль).

Аналіз досягнутих результатів у вивченні художньо-творчого потенціалу як складного особистісного утворення, критерії та показники (табл. 3.1) зумовили визначення рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва: *високий (оптимальний), середній (достатній) та низький (недостатній)*.

Високий (оптимальний) рівень сформованості художньо-творчого потенціалу студентів бакалаврату музичних ВНЗ характеризується яскраво вираженим художньо-творчим спрямуванням майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, їх глибокою внутрішньою мотивацією художньо-творчої діяльності, готовністю до подальшого фахового зростання, вдосконалення, самоосвіти. Набутий досвід художньо-творчої діяльності у таких студентів поєднується із стійким інтересом до різних видів музично-виконавської діяльності, потребою в художньо-творчій діяльності. Майбутні бакалаври музичного мистецтва цього рівня виявляють емоційну активність, потребу в новизні емоційного сприйняття, демонструють розвинену емоційну пам'ять та емоційний інтелект, пізнавальну активність та мають розвинену уяву, фантазію, інтуїцію. Студентів даного рівня вирізняє високий рівень сформованості розумових операцій, вміння здійснювати перенесення ресурсів

художньо-творчих знань, умінь та навичок у нові умови художньо-творчої діяльності, глибоке осмислення музичних творів, у інтерпретації яких вони пропонують різноманітні ідеї, виявляють здатність до створення власного художньо-творчого продукту з оригінальним образним трактуванням. Цим студентам притаманний креативний характер виконання художньо-творчих завдань та стійкий потяг до самостійного їх вирішення. Вони характеризуються цілеспрямованістю в оцінці власної художньо-творчої діяльності та прагненням до самопізнання і самопроектування.

Середній (достатній) рівень сформованості художньо-творчого потенціалу студентів бакалаврату музичних спеціальностей характеризується певним художньо-творчим спрямуванням майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, наявністю у них творчих мотивів та інтересу до художньо-творчої діяльності. Даний рівень вирізняється наявністю у майбутніх бакалаврів музичного мистецтва позитивної ціннісно-орієнтаційної спрямованості на різні види музично-виконавської діяльності у фаховому самовизначенні, потребі у художньо-творчій діяльності та бажанні займатися нею. У своїй роботі вони керуються як зовнішніми (оцінка педагога, схвалення студентів), так і внутрішніми мотивами (власне задоволення, потреба у створенні художньо-творчих продуктів). Творчі мотиви та інтерес до виконавської підготовки вибірковий та здебільшого виявляється при емоційно яскравих враженнях. Такі студенти охоче виконують завдання, які для них емоційно привабливі або для яких потрібно включення додаткових мотивів, насамперед мотивації досягнення. Цей рівень характеризується достатньо енергійним прагненням студентів зрозуміти, запам'ятати запропонований матеріал. Стійкість уваги та темп виконання художньо-творчої діяльності залежать від емоційного забарвлення, з яким виконується завдання. Студенти демонструють достатній рівень фахових знань, проте знання з художньо-творчої проблематики та музичного виконавства у них мають розрізнений характер. Вони здатні до перенесення ресурсів художньо-творчих знань, умінь та навичок у нові умови художньо-творчої діяльності, володіють

засвоєним навчальним матеріалом, основами виконавської майстерності. Роботи студентів даного рівня здебільшого належать до стереотипних, але за умови стимуляції з боку викладача вони охоче створюють оригінальні художні продукти, виявляють творчу ініціативу і можуть оцінювати продукти своєї виконавської діяльності та виправляти помилки. Для студентів даного рівня характерне сформоване у цілому художньо-творче та художньо-образне мислення, хоча наявні окремі недоліки у власних інтерпретаціях при виконанні музичних мистецьких творів. Рівень розвитку рефлексивних здібностей та рівень розвитку особистісної рефлексії визначається як достатній.

Низький (недостатній) рівень сформованості художньо-творчого потенціалу студентів бакалаврату ВНЗ музичного профілю характеризується слабкою мотиваційною базою студентів до художньо-творчої діяльності, практичною відсутністю у них ціннісно-орієнтаційної спрямованості на музично-виконавську діяльність. Потреба та бажання займатися художньо-творчої діяльністю студентів вирізняється невизначеністю, їх здебільшого приваблюють її зовнішні атрибути (діяльність заради самого процесу, для одержання негайного заохочення). Прояв інтересу та зацікавленості виконавським мистецтвом в основному ситуативний та має слабо виражений характер. У процесі роботи над музичними художніми творами студенти виявляють емоційну індиферентність, їх характеризує мінімізовані вияви потреби у новизні емоційного сприйняття, емоційної пам'яті, емоційного інтелекту. Знання з фахових дисциплін, художньо-творчої проблематики та музичного виконавства мають фрагментарний характер, а розумові операції (художньо-творче та художньо-образне мислення) сформовані недостатньо. Здатність до перенесення ресурсів художньо-творчих знань, умінь та навичок у нові умови художньо-творчої діяльності обмежена репродуктивними процедурами. Вони демонструють низький темп переключення на нові умови виконання художньо-творчої діяльності, відсутність ініціативи у вирішенні художньо-творчих завдань та інтерпретації образу, що зумовлює необхідність

постійних вказівок викладача. Студенти даного рівня не виявляють здатності до самостійної оцінки власної роботи та роботи інших, рівень розвитку їх рефлексивних здібностей недостатній.

Для знаходження шляхів підвищення ефективності процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва необхідно з'ясувати реальний стан означеного процесу, що відбувається під час навчання студентів у вищому навчальному закладі мистецького спрямування, а також факторів і умов, які впливають на даний процес.

З огляду на поставлені завдання, було розроблено і модифіковано методику констатувального експерименту на основі широкого використання різноманітних методів (опитування – письмове та усне), інтерв'ювання, анкетування, бесіди (різні за типологією), застосування блоку діагностичних завдань, аналіз спостережень студентів у процесі навчальної діяльності. Застосовуючи методи вибіркового вільного інтерв'ювання, проведення бесід із майбутніми бакалаврами музичного мистецтва, ми також дотримувались означених позицій, спираючись на довірливий, толерантний, ввічливий характер спілкування у здобутті необхідної для нас інформації.

Мотиваційно-ціннісна сфера майбутніх бакалаврів музичного мистецтва діагностувалася на першому етапі експерименту. Наявність творчих мотивів та інтерес до виконавської підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва дозволив визначити опитувальник (додаток А). Респондентам було запропоновано дати відповіді на такі запитання: «Чи вважаєте Ви професію музиканта складною?», «Якими якостями, на Вашу думку, повинен володіти бакалавр музичного мистецтва?», «Які виконавські якості музиканта, на Вашу думку, найголовніші?», «Чи плануєте Ви продовжувати навчання за обраною спеціальністю (спеціаліст, магістр та ін.)?».

Більшість опитаних – 49 (56%) майбутніх бакалаврів музичного мистецтва відповіли, що професія музиканта складна, але разом з тим цікава; опанування виконавськими навичками потребує важкої, тривалої праці.

Проте студенти цієї групи виявили певний сумнів щодо того, чи вдасться їм опанувати таку складну та багатогранну професію. Щодо остаточного рішення стосовно майбутньої кар'єри виконавця мають певні сумніви («Музикантом дуже хочу бути, але не впевнений, що так буде»). Отже, у відповідях студентів, яких ми віднесли до середнього рівня спостерігається незначна невпевненість, невизначеність, страх перед реаліями сьогодення. На нашу думку, тут спрацював фактор працевлаштування молоді, складність у пошуках роботи, скорочення робочих місць, наявність великого відсотка безробітних серед молодих музикантів.

Щодо високого рівня сформованості творчих мотивів та інтересу до виконавської підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, аналіз відповідей на запитання анкети показав, що 14 (16,0%) майбутніх бакалаврів музичного мистецтва мають чіткі уявлення про фах, який здобувають, та фахові якості, якими повинен володіти музикант, та налаштовані ґрунтовно, серйозно оволодівати системою знань та вмінь, необхідних для художньо-творчої діяльності у процесі виконавської підготовки. Студенти даного рівня повною мірою розуміють особливості обраної професії, позитивно реагують на призначення та роль музиканта в духовному розвитку суспільства і переконані, що музикант – це їхнє справжнє покликання.

Вивчення сформованості творчих мотивів та інтересу до виконавської підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва дозволило визначити, що 25 (28,0%) студентів вважають цей фах не дуже затребуваним у сучасних суспільно-культурних реаліях: вони жалкують, що обрали такий фах, вирішили не продовжувати навчання і не працювати за цим фахом.

Друге, що нас цікавило під час визначення мотиваційної сформованості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, це їх ціннісно-орієнтаційна спрямованість на художньо-творче удосконалення у процесі виконавської підготовки, оскільки проблема мотивації визначає різні форми виявлення художньо-творчої активності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у їх фаховому самовизначенні.

Розрізняють зовнішню та внутрішню мотивації. В основі зовнішньої мотивації знаходяться відчуття задоволеності та позитивні враження від досягнутого, заохочення з боку викладачів тощо. Внутрішня мотивація триваліша, ґрунтовніша, глибша і вказує на сформованість особистості, усвідомлення майбутніми бакалаврами музичного мистецтва необхідності виконання художньо-творчої діяльності. Важливо, щоб зовнішня мотивація поступово переростала у внутрішню оскільки саме внутрішня мотивація є рушійним чинником формування художньо-творчого потенціалу майбутніх фахівців.

З метою з'ясування мотивів художньо-творчого удосконалення в процесі виконавської підготовки студентам була запропонована опитувальник та анкети №№1-2 (додаток Г). Наведені в анкеті №1 варіанти відповідей оцінювалися за п'ятибальною шкалою відповідно до їх значущості для студента: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній. Класифікація мотивів, згідно методики, наступна: комунікативні, творчо-професійні, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви уникнення невдачі та престижу. Враховуючи глибину та значення у виконавській підготовці майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, комунікативні мотиви, а також мотиви уникнення невдачі та престижу відносимо до зовнішніх, оскільки вони не забезпечують якісну, тривалу, глибинну фахову підготовку; натомість професійно-творчі та навчально-пізнавальні мотиви віднесемо до внутрішніх, оскільки наявність саме таких мотивів сприятиме стійкому інтересу до навчання, художньо-творчому розвитку та самовдосконаленню у процесі виконавської підготовки.

Аналіз відповідей показав відмінності в оцінках мотивів. Так, 17 (19,0%) студентів не дали максимальної оцінки жодному із мотивів. Найвищими балами (у їхніх відповідях – це 3 бали) були оцінені такі варіанти мотивів: «Вступивши до навчального закладу, змушений вчитися, щоб закінчити його», «Щоб уникнути осуду й покарання за погане виконання музичних творів». Такі відповіді відносяться до мотивів уникнення невдачі

(тобто зовнішня мотивація) і не сприяють якісному формуванню художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

10 (8,8%) майбутніх бакалаврів музичного мистецтва обрали мотивацією власної навчальної діяльності такі судження: «Навчаюся за обраною спеціальністю, оскільки розумію, що обрана професія передбачає постійне удосконалення. А для цього треба мати глибокі і всебічні знання, сформовані навички художньо-творчої діяльності»; 12 (14,0%) студентів відповіли: «Навчаюся, бо хочу, щоб моїм виконанням захоплювалися студенти і високо оцінювали викладачі». Означені відповіді характеризують комунікативну мотивацію, яка, хоч і позитивна, але все ж таки належить до зовнішньої мотивації художньо-творчої діяльності.

14 (16,0%) студентів зауважили, що навчаються, «щоб не відставати від друзів»; 8 (9,0%) студентів – «щоб у оточуючих не змінилася думка про мене, як про здібну та перспективну людину»; 7 (8,0%) студентів «не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, хто відстає». Така мотивація також зовнішня, оскільки є мотивацією уникнення невдач.

11 (12,0%) студентів віддали перевагу та оцінили найвищим балом твердження «Прагну досягти успіхів у художньо-творчій діяльності, оскільки хочу бути в числі кращих студентів». Даний мотив престижу відносимо до зовнішніх мотивів, проте він не розкриває глибинне, свідоме розуміння сутності та вагомості художньо-творчого удосконалення у процесі виконавської підготовки та її значення у фаховому становленні майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Проте 31,0% майбутніх бакалаврів музичного мистецтва виявили дійсно глибоку, внутрішню мотивацію, оцінивши найвищим балом твердження, що характеризують навчально-пізнавальні (19,0%) та художньо-творчі (12,0%) мотиви: «Навчаюся, оскільки прагну удосконалюватися як виконавець і хочу досягти успіхів у виконавській сфері»; «Навчаюся, щоб забезпечити успішність своєї майбутньої виконавської діяльності»; «Хочу повною мірою використати та розвинути власний художньо-творчий

потенціал»; «Навчаюся, щоб здобути глибокі і міцні знання у сфері музичного мистецтва». Окреслені відповіді студентів свідчать про чітке усвідомлення ними необхідності навчання з метою фахового зростання та художньо-творчого удосконалення. Звичайно, що така стійка мотиваційна позиція сприятиме свідомому, цілеспрямованому навчанню, активному формуванню художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, що отримає свою реалізацію в подальшій художньо-творчій діяльності.

Таким чином, узагальнення результатів показало, що у 40,0% майбутніх бакалаврів музичного мистецтва (віднесено до низького рівня), мотивація художньо-творчого удосконалення у процесі виконавської підготовки досить слабка, поверхнева (зовнішня, зокрема, домінування мотивації уникнення невдач); 29,0% майбутніх бакалаврів музичного мистецтва показало середній рівень сформованості мотивації, у яких хоч і переважає зовнішня мотивація, проте спостерігається позитивна тенденція (мотивація комунікації, престижу). Припускаємо, що при відповідній корекції з боку викладачів та організації навчального процесу така мотивація може цілком перейти на якісно новий рівень мотивації – внутрішню. Це, у свою чергу, позитивно впливатиме на формування у студентів художньо-творчого потенціалу. Відповіді 31,0% студентів (відповідає високому рівневі) засвідчили про повну сформованість внутрішньої мотивації, спрямованої на фахове становлення, свідоме художньо-творче удосконалення у процесі виконавської підготовки.

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості мотиваційно-ціннісного компонента художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва представлені на діаграмі, що міститься на рис. 3.1.

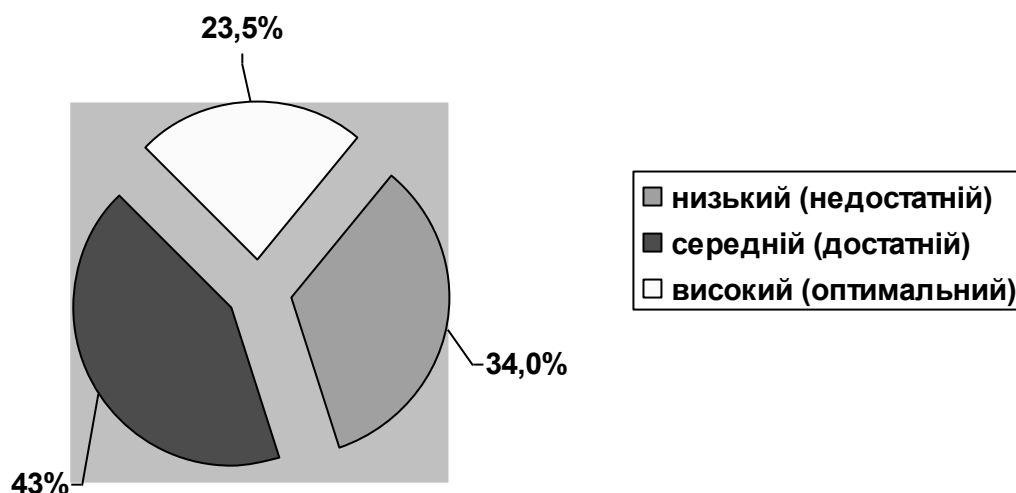


Рис. 3.1. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Отже, в процесі експерименту низький рівень виявили 34,0% опитуваних, 42,5% майбутніх бакалаврів музичного мистецтва перебувають у межах середнього рівня сформованості, високий рівень показали 23,5% студентів.

Емоційно-вольовий критерій дозволив визначити активність емоційного занурення майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в образну програму музичного твору; їх здатність до інтенсивності переживань в осягненні музичних цінностей, у процесі виконавства.

За основу був взятий розроблений В. Морозом творчий тест-завдання «Музична палітра». Матеріалом тесту-завдання слугували незнайомі студентам фрагменти музичних творів, що відповідали чотирьом векторам діагностичного ключа-матриці емоцій (Додаток Д).

Одна серія тесту-завдання включала дев'ять різнохарактерних музичних фрагментів (додаток Ж). Всього пропонувалося три серії фрагментів:

1-а серія упорядковувалася у відповідності з середнім рівнем складності у визначенні рівня активності емоційного занурення в образну програму музичного твору;

2-а серія відповідала низькому рівню активності емоційного занурення в образну програму музичного твору та упорядковувалася з фрагментів, що відображали «периферійні» характеристики діагностичного ключа-матриці, а тому легко окреслюваних емоційних реакцій у відповідь на однозначний і яскраво виражений музичний вплив (ця серія подається тільки в тому випадку, якщо студент не зміг справитися з попередньою, 1-ю);

3-я серія відповідала високому рівню й упорядковувалася з фрагментів, які вимагають чутливої реакції на витончені нюанси переживань, де музичні фрагменти ускладнені модуляціями чи відхиленнями, а також фактурними, регістровими, темпо-ритмічними та іншими контрастовими співставленнями музичної мови, котрі відповідають характеристикам, близьким до центральної частини діагностичного ключа-матриці

Спочатку студентам пропонувалося уважно прослухати музичний фрагмент і визначити, який настрій у них викликає музика, які образи уявляються під час звучання?

1-й (вербальний) варіант завдання: необхідно скласти коротку оповідь, що найбільш повно характеризує переживання, викликані музикою.

2-й (невербально-художній) варіант: намалювати образи, які уявляються під час прослуховування музичного фрагменту.

3-й (невербально-руховий) варіант: рухатися під музику так, яким би хотілось уявити себе під час її звучання.

Характеристика рівнів оцінки вербальної рефлексії (Додаток 3):

1) високий рівень: самостійне визначення конгруентно-понятійного змісту музичного фрагменту та доповнення власних синонімічних характеристик-мислеобразів оцінюється в 2 бали;

2) середній рівень: правильне понятійне визначення емоційного змісту музичного фрагменту за допомогою діагноста оцінюється в 1 бал;

3) низький рівень: неправильне визначення оцінюється в 0 балів.

Загальний висновок ступеня розвитку вербальної рефлексії (понятійно-абстрактного – найвищого рівня усвідомлення емоційних станів) будується

на основі 10-ти бальної шкали, де сума 4-7 балів відповідає нормативному рівню розвитку емоційної чутливості до музики.

Характеристика рівнів оцінки невербально-художньої рефлексії:

- 1) високий рівень: продуктивно-адекватний вибір з оригінально-деталізованим виконанням – 2 бали;
- 2) середній рівень: адекватний вибір графічного зображення емоційного стану відповідного сектору оцінюється в 1 бал;
- 3) низький рівень: неадекватне – 0 балів.

Кольорова інтерпретація розфарбованого графічного зображення реципієнтом дає додаткову інформацію про емоційний стан і власне сприймання музичного фрагменту в узгодженні з прийнятою в психодіагностиці інтерпретацією кольорових переваг (Додаток К).

Індивідуальна картка заповнюється аналогічно попередній – вербальній.

Характеристика рівнів невербально-рухової рефлексії:

- 1) низький рівень: маршоподібний, репродуктивне відображення якого як самої простої рухової реакції (крок) оцінюється в 1 бал;
- 2) середній рівень: репродуктивне відображення жваво-танцювального кроку (біг, галоп, прискорений крок, підскоки) оцінюється в 2 бали;
- 3) високий рівень: вальсоподібний – найскладніший із запропонованих розмірів руху, репродуктивне відображення якого оцінюється в 3 бали.

Творчі психомоторні прояви (оригінально-деталізована пластика виконання кожного з фрагментів) оцінюються додатковими балами (Додаток Л).

Таким чином, отримані результати рухової, психомоторної чутливості на музику розподіляються за такими рівнями:

- низький рівень – від 0 до 2 балів;
- середній рівень – від 3 до 6 балів;
- високий рівень – від 7 до 9 балів.

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості емоційно-вольового компонента художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва представлені на діаграмі, що відображена на рис. 3.2.

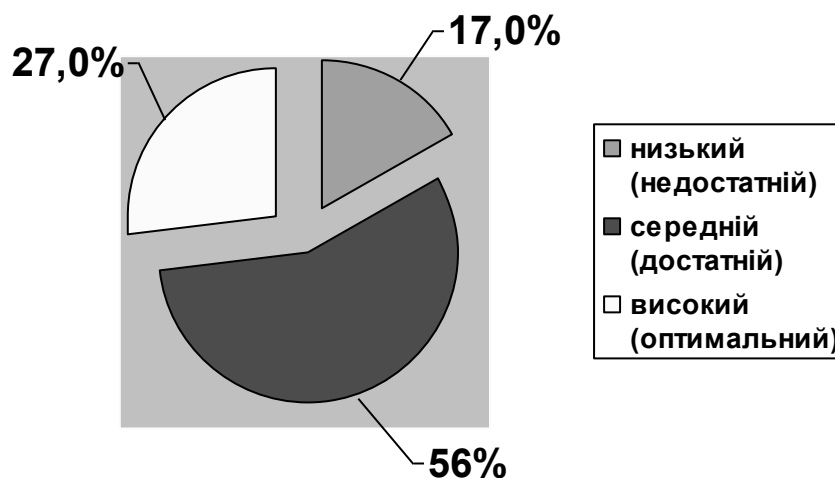


Рис. 3.2. Рівні сформованості емоційно-вольового компонента художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Отже, в процесі експерименту низький рівень виявили 15 (17,0%) опитуваних, 49 (56,0%) майбутніх бакалаврів музичного мистецтва перебувають у межах середнього рівня сформованості, високий рівень показали 24 (27,0%) студентів.

Когнітивний критерій дозволив визначити рівень накопиченої художньо-творчої інформації інтелектуального характеру, оцінити поінформованість у галузі художньо-творчої проблематики та музичного виконавства, гнучкість художньо-творчого мислення та художньо-образного мислення, художньо-творчої уяви та її залежності від ступеня сформованості художньо-творчого досвіду майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

З метою визначення рівня художньо-творчої інформації інтелектуального характеру, оцінки поінформованості у галузі художньо-творчої проблематики студентам пропонувалось виконати завдання, які містили проблематику з історії мистецтва, розвитку різних жанрів мистецтва, специфіки, особливостей видів мистецтва. Різномірність завдань давала

можливість визначити не лише рівень фактичних знань майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, але й здатність до узагальнень, аналізу, порівняння мистецьких явищ.

Завдання першого рівня передбачали вибір правильного варіанту відповіді з кількох запропонованих і оцінювалися в один бал за кожну правильну відповідь.

Завдання другого рівня складності розраховані на самостійний пошук правильної відповіді, вміння аналізувати й оцінювалися у 2 бали кожне правильно виконане.

Завдання третього рівня складності мало творчий характер, передбачало розгорнуту відповідь студента на поставлене запитання. Максимальна кількість балів за завдання – 5. Визначення результатів завдань проводилося за наступною шкалою: 15 – 13 балів: високий рівень знань; 12 – 8 балів: середній рівень знань; 7 – 1 бал: низький рівень знань.

Завдання показали, що майбутні бакалаври музичного мистецтва в основному мають теоретичні знання, розуміють закономірності розвитку та становлення різних видів мистецтва, володіють мистецтвознавчою термінологією. Про це свідчить кількість студентів з високим та середнім рівнями знань. Проте не всі студенти вміють визначати проблеми розвитку мистецтва, а також аналізувати зв'язки всіх складових мистецького процесу. Окремі відповіді були неповними, не досить аргументованими.

У процесі дослідження рівня розвитку гнучкості художньо-творчого мислення та художньо-образного мислення майбутніх бакалаврів музичного мистецтва спостерігалась особливість, яка стосувалася здатності студентів застосовувати мистецькі знання на міжпредметному рівні. Спостерігалась тенденція неспроможності студентів переносити знання, отримані на одній мистецькій дисципліні, на іншу і правильно їх застосувати. Наприклад, знання особливостей певної епохи (культурологія, історія світової художньої культури), особливості творчості того чи іншого композитора (історія музичного мистецтва) не завжди могли бути реалізовані під час аналізу

музичних творів (аналіз музичних творів, основний музичних інструмент, постановка голосу). Це свідчить про недостатню сформованість у майбутніх бакалаврів музичного мистецтва уміння інтегрувати знання, спиратися на власний досвід художньо-творчої діяльності, об'єднувати їх в єдину цілісну систему та використовувати комплексно.

У результаті аналізу результатів, отриманих на етапі визначення рівнів когнітивного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва встановлено, що 30 опитуваних (34%) респондентів допускали значні помилки при вирішенні завдань, що свідчить що вони знаходяться на низькому рівні; 34 (39%) опитуваних мали незначні помилки, деякі неточності у формулюванні спеціальних термінів та понять, що відповідає середньому рівню; 24 (27%) респондентів, показавши високий рівень знань, гнучкості художньо-творчого мислення та художньо-образного мислення, сформованості досвіду художньо-творчої діяльності, відповідають високому рівню сформованості когнітивного компоненту.

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості когнітивного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва представлені на діаграмі, що відображена на рис. 3.3.

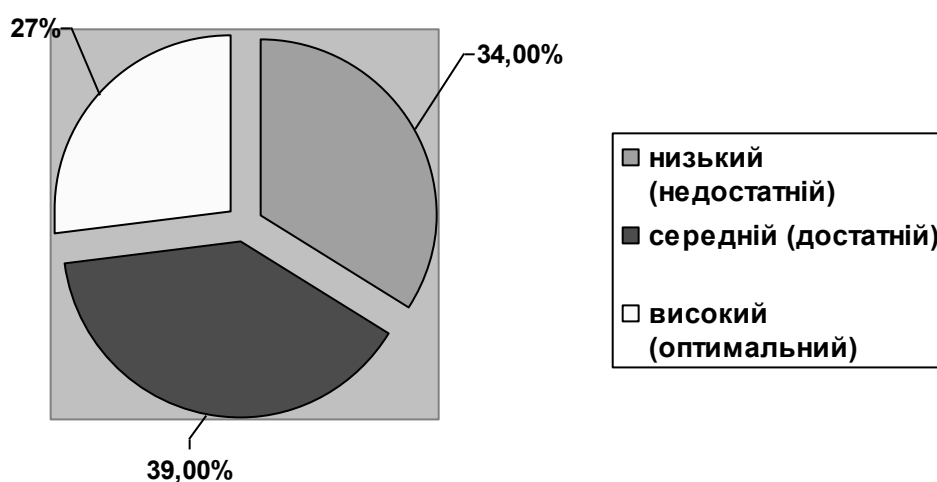


Рис. 3.3. Рівні сформованості когнітивного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Операційний критерій дозволив оцінити самостійність і якість володіння художньо-виконавською технікою, спроможність та підготовку майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до художньо-технологічної реалізації власного художньо-творчого потенціалу у виконавському процесі, здатність здійснювати перенесення знань, умінь та навичок у художньо-творчу діяльність, ступінь оволодіння виконавським ресурсом забезпечення інтерпретації образу; ініціативність у вирішенні художньо-творчих завдань.

Спеціальні вміння майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, що стосуються їхньої виконавської майстерності (інструментальної, вокальної) досліджувалися на заняттях з основного музичного інструменту, постановки голосу під час завдання, що передбачали виконання музичних творів. Оцінювання результатів здійснювалося з урахуванням якості, оригінальності художньої інтерпретації творів мистецтва, технічного рівня виконання.

Беручи за основу середній показник, наводимо результати обчислення операційного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: 39 (44,0%) респондентів знаходяться на низькому рівні; 38 (43,0%) студентів показали середній рівень; 11 (13,0%) студентів, що брали участь в експериментальному дослідженні, показали високий рівень. В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості операційного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва представлені на діаграмі, що відображена на рис. 3.4.

Рефлексивний критерій дозволив оцінити розвиток здатності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва оцінювати результати власного творчого самовираження у художньо-творчій діяльності, їх готовність до подальшої самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення.

З метою виявлення рівнів розвитку здатності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва оцінювати результати власного творчого самовираження у художньо-творчій діяльності було проведено анкетування

(Додаток М). Студентам пропонувалося відповісти на такі питання: Як часто у Вас виникає установка на творчість у процесі виконання музичних творів?

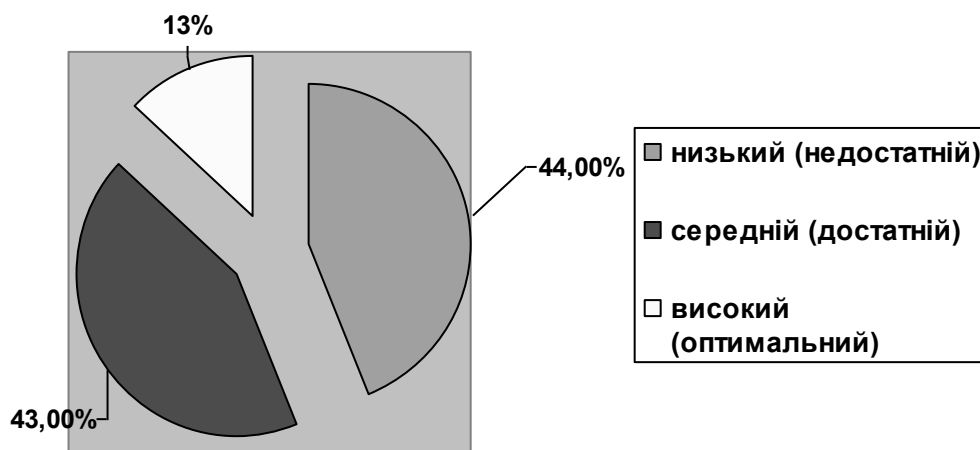


Рис. 3.4. Рівні сформованості операційного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Яка потреба до самовираження виникає у Вас під час виконання музичних творів? Наскільки Ви виявляєте самостійність у постановці і вирішенні творчих завдань? Охарактеризуйте якість власного виконання творів: образний початок, структурна завершеність, усвідомлення творчого рішення. Наскільки оригінальні Ваші музично-асоціативні зв'язки, творча фантазія? Чи володієте Ви індивідуальним стилем у процесі виконання музичного твору?

У результаті аналізу результатів анкетування, отриманих на етапі визначення рівнів рефлексивного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва встановлено, що 34 (39,0%) респондентів знаходиться на низькому рівні; 39 (44,0%) – мають середній рівень; 15 (17,0%) респондентів показали високий рівень.

Визначення готовності майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до подальшої самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення досліджувалося за допомогою опитувальника. Аналіз відповідей засвідчив, що більшість 57 (65%) респондентів усвідомлюють необхідність у фаховому

вдосконаленні, саморозвитку, подальшій самоосвіті. Ці студенти становили групу з середнім показником рівня прагнення до подальшої самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення. Серед проблем, які заважали майбутнім бакалаврам музичного мистецтва активніше прагнути до фахового самовдосконалення, вони називали: «Не вистачає сили волі та наполегливості»; «Недостатньо часу для підготовки»; «Немає відповідних умов праці».

У 9 (10%) респондентів фактично спостерігалася відсутність прагнення до подальшої самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення. Серед відповідей, обраних студентами, на запитання «У чому ви можете себе максимально реалізувати?», переважали такі: «Не знаю», «Вважаю, що зможу себе реалізувати лише працюючи за іншим фахом»; на запитання «Чи вдасться Вам досягти в подальшій діяльності того, про що мрієте?» була відповідь: «Не знаю, життя покаже».

22 (25%) майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, як показало опитування, готові до подальшої самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення. Серед запропонованих життєвих принципів музиканта студенти цієї групи обрали наступні: «У житті завжди є місце самовдосконаленню», «Сенс життя музиканта у творчості». Найближчою до ідеалу цих студентів є «людина творча, що багато знає та багато вміє». Такі відповіді свідчать про свідому готовність студентів до подальшого професійного самовдосконалення.

Таким чином, підсумовуючи результати, зазначимо, що серед опитуваних переважає середній рівень (54,5%) респондентів, який ґрунтується на певній невизначеності, невпевненості у власних силах та способах досягнення намічених цілей. 21% майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, як свідчать результати опитування, свідомо розуміють специфіку обраного фаху та усвідомлюють його специфіку і готові до подальшої самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення. 24,5% майбутніх бакалаврів

музичного мистецтва знаходяться на низькому рівні сформованості рефлексивного компоненту художньо-творчого потенціалу.

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості рефлексивного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва представлені на діаграмі, що відображена на рис. 3.5.

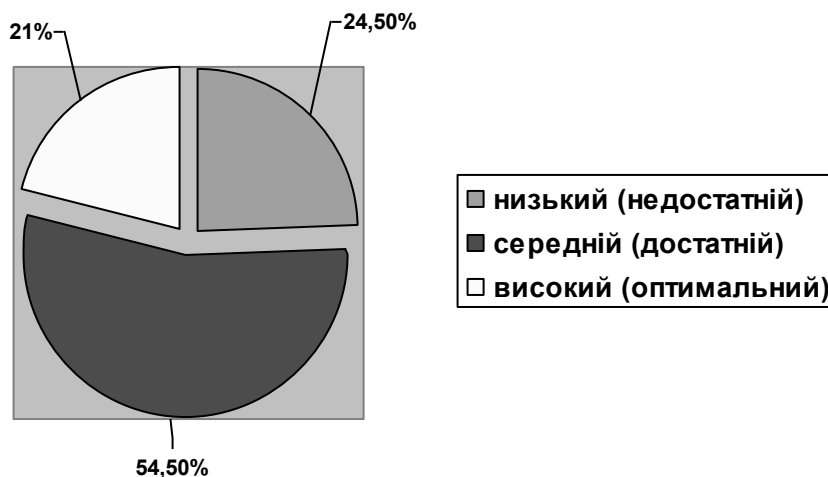


Рис. 3.5. Рівні сформованості рефлексивного компоненту художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Зведені емпіричні дані результатів діагностичного вивчення рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва представлені у табл. 3.2:

Таблиця 3.2

Зведені результати діагностичного вивчення рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Рівні сформованості	Низький (недостатній)	Середній (достатній)	Високий (оптимальний)
Компоненти			
Мотиваційно-ціннісний	34,0%	42,5%	23,5%

Продовження таблиці 3.2

Емоційно-вольовий	17,0%	56,0%	27,0%
Когнітивний	34,0%	39,0%	27,0%
Операційний	44,0%	43,0%	13,0%
Рефлексивний	24,5%	54,5%	21,0%

Узагальнивши результати аналізу рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва встановлено, що 30,7% студентів мають низький, 47,0% – середній, 22,3% – високий рівні, як це показано на рис. 3.6.

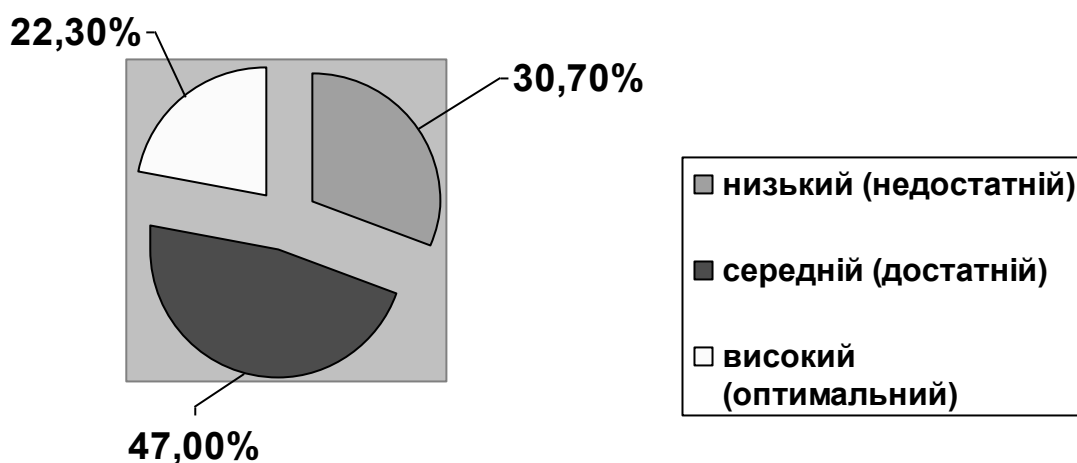


Рис. 3.6. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчують недостатній рівень сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; значно переважає середній рівень, порівняно з високим рівнем низький також досить чисельний.

Аналіз результатів констатувального експерименту дав змогу припустити, що механізмами формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва є цілісне розуміння стратегії

даного процесу, що ґрунтується на: а) конкретизації педагогічних підходів та умов, необхідних для підвищення результативності формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; б) визначенні оптимальних прийомів, методів та форм роботи з формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі виконавської підготовки.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методичних основ формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва

Експериментальна перевірка ефективності розроблених і впроваджених у навчальний процес методичних основ формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва проводилося за критеріями та показниками, описаними у підрозділі 3.1. Для визначення середнього рівня сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за кожним критерієм використовувались формули:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i n_i}{n}, \quad \sigma = \sqrt{\frac{(x_i - \bar{x})^2 n_i}{n}} \quad (3.1)$$

де \bar{x} – зважена середня арифметична величина; σ – середнє квадратичне відхилення, яке підтверджує типовість і показовість середньої арифметичної, відображає ступінь коливання числових значень ознак, з яких виводиться середня величина. Середня арифметична і середня квадратична є основними характеристиками одержаних результатів у процесі дослідження: $n_{KG} = 42$ для КГ; $n_{EG} = 45$ для ЕГ.

Для зручності статистичної обробки результатів рівень кожного із компонентів умовно оцінено трьома балами, високий – трьома, середній – двома, низький – одним.

Перший критерій – мотиваційно-ціннісний діагностувався за такими показниками: ціннісно-орієнтаційна спрямованість студентів на різні види музично-виконавської діяльності як художньо-естетичне явище; потреба в художньо-творчій діяльності та бажання займатися нею; наявність творчих мотивів, ціннісних переконань, орієнтацій, потреб та інтересів). Результати дослідження рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію до формульовального експерименту наведено у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Узагальнені результати мотиваційно-ціннісного критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формульовального експерименту

Групи	Показники	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	ціннісно-орієнтаційна спрямованість студентів на різні види музично-виконавської діяльності як художньо-естетичне явище	9	21,4	17	40,5	16	38,1
	потреба в художньо-творчій діяльності та бажання займатися нею	6	14,3	12	28,6	24	57,1
	наявність творчих мотивів, ціннісних переконань, орієнтацій, потреб та інтересів	7	16,7	14	33,3	21	50,0
	<i>Загальний показник</i>	7	16,7	14	33,3	21	50,0
ЕГ	ціннісно-орієнтаційна спрямованість студентів на різні види музично-виконавської діяльності як художньо-естетичне явище	8	17,8	17	37,8	20	44,4
	потреба в художньо-творчій діяльності та бажання займатися нею	9	20	13	28,9	23	51,1

Продовження таблиці 3.3

	наявність творчих мотивів, ціннісних переконань, орієнтацій, потреб та інтересів	8	17,8	14	31,1	23	51,1
	<i>Загальний показник</i>	8	17,8	15	33,3	22	48,9

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{7 \cdot 3 + 14 \cdot 2 + 21 \cdot 1}{42} = 1,67$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{8 \cdot 3 + 15 \cdot 2 + 22 \cdot 1}{45} = 1,68$$

Другий критерій – емоційно-вольовий діагностувався за такими показниками: Емоційна активність; емоційність сприйняття музичного твору; потреба в новизні емоційного сприйняття і відчуття; емоційна пам'ять, емоційний інтелект. Результати дослідження рівнів сформованості емоційно-вольового критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формувального експерименту наведено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Узагальнені результати емоційно-вольового критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формувального експерименту

Групи	Показники	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	емоційна активність.	12	28,6	17	40,4	13	31,0
	емоційність сприйняття музичного твору.	15	35,8	19	45,2	8	19,0
	потреба в новизні емоційного сприйняття і відчуття, емоційна пам'ять, емоційний інтелект	14	33,3	18	42,9	10	23,8
	<i>Загальний показник</i>	14	33,3	18	42,5	10	23,8

Продовження таблиці 3.5

КГ	художньо-естетична компетентність	4	9,5	12	28,6	26	61,9
	широта знань у галузі музичного виконавства	4	9,5	10	23,8	28	66,7
	теоретичне осмислення музичних творів, які виконуються і прослуховуються	5	11,9	10	23,8	27	64,3
	усвідомлення значущості музичних творів у професійному становленні студентів	5	11,9	11	26,2	26	61,9
	ступінь виявлення якостей творчого, художньо-образного, музичного мислення	4	9,5	10	23,8	28	66,7
	<i>Загальний показник</i>	4	9,5	11	26,2	27	64,3
ЕГ	художньо-естетична компетентність	5	11,1	14	31,1	26	57,8
	широта знань у галузі музичного виконавства	5	11,1	13	28,9	27	60,0
	теоретичне осмислення музичних творів, які виконуються і прослуховуються	6	13,3	15	33,3	24	53,3
	ступінь виявлення якостей творчого, художньо-образного, музичного мислення	5	11,1	14	31,1	26	57,8
	<i>Загальний показник</i>	5	11,1	14	31,1	26	57,8

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{4 \cdot 3 + 11 \cdot 2 + 27 \cdot 1}{42} = 1,45$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{5 \cdot 3 + 14 \cdot 2 + 26 \cdot 1}{45} = 1,53$$

Четвертий критерій – операційний – визначався за такими показниками: здатність здійснювати перенесення знань, умінь та навичок у художньо-творчу діяльність; ступінь розвиненості операційних умінь

художньо-творчого мислення на основі набутих знань; ступінь оволодіння виконавським ресурсом забезпечення інтерпретації образу; ініціативність у вирішенні художньо-творчих завдань. Узагальнені результати наведено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Узагальнені результати операційного критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формувального експерименту

Групи	Показники	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	здатність здійснювати перенесення знань, умінь та навичок у художньо-творчу діяльність	8	19,0	11	26,2	23	54,8
	ступінь розвиненості операційних умінь художньо-творчого мислення на основі набутих знань	7	16,7	13	31,0	22	52,3
	ступінь оволодіння виконавським ресурсом забезпечення інтерпретації образу	6	14,3	11	24,4	25	59,5
	ініціативність у вирішенні художньо-творчих завдань	7	16,7	12	28,6	23	54,7
	<i>Загальний показник</i>	7	16,7	12	28,6	23	54,7
ЕГ	здатність здійснювати перенесення знань, умінь та навичок у художньо-творчу діяльність	9	20,0	12	26,7	24	53,3
	ступінь розвиненості операційних умінь художньо-творчого мислення на основі набутих знань	7	15,5	13	28,9	25	55,6

Продовження таблиці 3.6

ступінь оволодіння виконавським ресурсом забезпечення інтерпретації образу	7	15,5	12	26,7	26	57,8
ініціативність у вирішенні художньо-творчих завдань	7	15,5	13	28,9	25	55,6
<i>Загальний показник</i>	8	17,7	12	26,7	25	55,6

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{7 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 23 \cdot 1}{42} = 1,61$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{8 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 25 \cdot 1}{45} = 1,62$$

П'ятий критерій – рефлексивний – визначався за таким показниками: рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання; самопроектування, самореалізація); рівень розвитку особистісної рефлексії (самооцінка, самоконтроль). Узагальнені результати подані у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Узагальнені результати рефлексивного критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до формувального експерименту

Групи	Показники	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання; самопроектування, самореалізація)	5	11,9	12	28,6	25	59,5
	рівень розвитку особистісної рефлексії (самооцінка, самоконтроль)	6	14,3	12	28,6	24	57,1
	<i>Загальний показник</i>	5	11,9	12	28,6	25	59,5

Продовження таблиці 3.7

ЕГ	рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання; самопроєктування, самореалізація)	6	13,3	13	28,9	26	57,8
	рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання; самопроєктування, самореалізація)	6	13,3	14	31,1	25	55,6
	<i>Загальний показник</i>	<i>6</i>	<i>13,3</i>	<i>13</i>	<i>28,9</i>	<i>26</i>	<i>57,8</i>

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{5 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 25 \cdot 1}{42} = 1,52$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{6 \cdot 3 + 13 \cdot 2 + 26 \cdot 1}{45} = 1,55$$

Усі отримані результати за п'ятьма критеріями на констатувальному етапі дослідження були об'єднані та представлені у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Результати діагностування за п'ятьма критеріями
до формувального експерименту

Критерії	Групи	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Мотиваційно-ціннісний	КГ	7	16,7	14	33,3	21	50,0
	ЕГ	8	17,8	15	33,3	22	48,9
Емоційно-вольовий	КГ	14	33,3	18	42,5	10	23,8
	ЕГ	14	31,1	18	40,0	13	28,9
Когнітивний	КГ	4	9,5	11	26,2	27	64,3
	ЕГ	5	11,1	14	31,1	26	57,8
Операційний	КГ	7	16,7	12	28,6	23	54,7
	ЕГ	8	17,7	12	26,7	25	55,6

Продовження таблиці 3.8

Рефлексивний	КГ	5	11,9	12	28,6	25	59,8
	ЕГ	6	13,3	13	28,9	26	57,8
За п'ятьма критеріями	КГ	7	16,7	13	31,0	22	52,3
	ЕГ	8	17,7	14	31,1	23	51,2

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{7 \cdot 3 + 13 \cdot 2 + 22 \cdot 1}{42} = 1,64$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{8 \cdot 3 + 14 \cdot 2 + 23 \cdot 1}{45} = 1,66$$

Констатувальний етап експериментального дослідження переконав, що у майбутніх бакалаврів музичного мистецтва домінує переважно низький і середній рівень сформованості художньо-творчого потенціалу. За результатами обчислювання можна стверджувати, що різниця між середніми значеннями рівнів в КГ та ЕГ є незначущою, тобто обрані нами групи є рівноцінним та однорідними.

Для визначення результативності експериментальної методики щодо формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва використовувалися результати усного опитування, бесіди, тестування, анкетування, які обробляли методами математичної статистики. Було обрано контрольну (42 студенти) та експериментальну (45 студентів) групи. З метою підвищення якості та надійності спостережень нами:

- систематично і багаторазово проводилося спостереження за навчальною діяльністю, поведінкою та активністю студентів під час експерименту;
- спостереження проводилися кількома особами;
- реєструвалися окремі факти і дії студентів у ході експерименту;
- фактологічно записувався весь процес організації і проведення експерименту.

У процесі дослідження в ЕГ навчальні заняття проводились за розробленими методичними основами формування художньо-творчого

потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. У той самий час у КГ заняття проводились у традиційній інформативно-пояснювальній формі.

На другому та третьому етапах дослідження визначалася результативність та ефективність розроблених методичних основ формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. Тестування та анкетування майбутніх бакалаврів музичного мистецтва КГ та ЕГ проводилося з метою виявлення їхньої суб'єктивної оцінки; якості проведення з ними навчальних занять із розробленого методичного забезпечення; визначення загального рівня сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Пропонуємо у табл. 3.9-3.13 узагальнені результати всіх п'яти критеріїв сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, отримані після формувального експерименту.

Таблиця 3.9

Узагальнені результати мотиваційно-ціннісного критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва після формувального експерименту

Групи	Показники	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	ціннісно-орієнтаційна спрямованість студентів на різні види музично-виконавської діяльності як художньо-естетичне явище	10	23,8	18	42,9	14	33,3
	потреба в художньо-творчій діяльності та бажання займатися нею	8	19,1	20	47,6	14	33,3
	наявність творчих мотивів, ціннісних переконань, орієнтацій, потреб та інтересів	9	21,4	20	47,6	13	31,0
	<i>Загальний показник</i>	9	21,4	19	45,2	14	50,0

Продовження таблиці 3.10

КГ	емоційна активність	15	35,7	20	47,6	7	16,7
	емоційність сприйняття музичного твору	18	42,8	22	52,4	2	4,8
	потреба в новизні емоційного сприйняття і відчуття, емоційна пам'ять, емоційний інтелект	18	35,7	21	50,0	3	7,1
	<i>Загальний показник</i>	<i>17</i>	<i>40,5</i>	<i>21</i>	<i>50,0</i>	<i>4</i>	<i>9,5</i>
ЕГ	емоційна активність	18	40,0	21	46,7	6	13,3
	емоційність сприйняття музичного твору	19	42,2	24	53,3	2	4,4
	потреба в новизні емоційного сприйняття і відчуття, емоційна пам'ять, емоційний інтелект	19	42,2	23	51,1	3	6,7
	<i>Загальний показник</i>	<i>18</i>	<i>40,0</i>	<i>23</i>	<i>51,1</i>	<i>4</i>	<i>8,9</i>

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{17 \cdot 3 + 21 \cdot 2 + 4 \cdot 1}{42} = 2,30$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{18 \cdot 3 + 23 \cdot 2 + 4 \cdot 1}{45} = 2,31$$

Акцентуємо, що середній рівень емоційно-вольового критерію художньо-творчого потенціалу у майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в експериментальній групі після формувального експерименту став вищий порівняно з констатувальним етапом на 0,07 (до експерименту 2,24, після експерименту – 2,31); в той же час у студентів КГ ці результати змінилися на 0,21 (до експерименту 2,09, після експерименту – 2,30), як показано у табл.3.11.

Таблиця 3.11

Узагальнені результати когнітивного критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва після формувального експерименту

Групи	Показники	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	художньо-естетична компетентність	9	21,4	15	35,7	18	42,9
	теоретичне осмислення музичних творів, які виконуються і прослуховуються	8	19,0	16	38,1	18	42,9
	усвідомлення значущості музичних творів у професійному становленні студентів	10	23,8	17	40,5	15	35,7
	ступінь виявлення якостей творчого, художньо-образного, музичного мислення,	9	21,4	16	38,1	17	40,5
	<i>Загальний показник</i>	<i>9</i>	<i>21,4</i>	<i>16</i>	<i>38,1</i>	<i>17</i>	<i>40,5</i>
ЕГ	художньо-естетична компетентність	11	24,5	18	40,0	15	33,3
	широта знань у галузі музичного виконавства	11	24,5	17	37,8	17	37,8
	теоретичне осмислення музичних творів, які виконуються і прослуховуються	10	22,2	14	31,1	21	46,7
	усвідомлення значущості музичних творів у професійному становленні студентів	15	33,3	19	42,2	11	24,5
	ступінь виявлення якостей творчого, художньо-образного, музичного мислення	12	26,7	17	37,8	16	35,5
	<i>Загальний показник</i>	<i>12</i>	<i>26,7</i>	<i>17</i>	<i>37,8</i>	<i>16</i>	<i>35,5</i>

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i \cdot x_i}{n''} = \frac{9 \cdot 3 + 16 \cdot 2 + 17 \cdot 1}{42} = 1,80$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{12 \cdot 3 + 17 \cdot 2 + 16 \cdot 1}{45} = 1,91$$

Бачимо, що середній рівень когнітивного критерію в експериментальній групі після формувального експерименту став вищий порівняно з констатувальним етапом на (до експерименту 1,53, після експерименту – 1,91); в той же час у КГ ці результати майже не змінилися (до експерименту 1,45, після експерименту – 1,80), що демонструє табл.3.12.

Таблиця 3.12

Узагальнені результати операційного критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва після формувального експерименту

Групи	Показники	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	здатність здійснювати перенесення знань, умінь та навичок у художньо-творчу діяльність	10	23,8	13	31,0	19	45,2
	ступінь розвиненості операційних умінь художньо-творчого мислення на основі набутих знань	9	21,4	15	35,7	18	42,9
	ступінь оволодіння виконавським ресурсом забезпечення інтерпретації образу	9	21,4	14	33,3	19	45,3
	ініціативність у вирішенні художньо-творчих завдань	10	23,8	15	35,7	17	54,7
	<i>Загальний показник</i>	<i>10</i>	<i>23,8</i>	<i>14</i>	<i>33,3</i>	<i>18</i>	<i>42,9</i>
ЕГ	здатність здійснювати перенесення знань, умінь та навичок у художньо-творчу діяльність	13	28,9	22	48,9	10	22,2

Продовження таблиці 3.12

ступінь розвиненості операційних умінь художньо-творчого мислення на основі набутих знань	15	33,3	23	51,1	7	15,6
ступінь оволодіння виконавським ресурсом забезпечення інтерпретації образу	16	35,5	22	48,9	7	15,6
ініціативність у вирішенні художньо-творчих завдань	17	37,8	23	51,1	5	11,1
<i>Загальний показник</i>	<i>15</i>	<i>33,3</i>	<i>23</i>	<i>51,1</i>	<i>7</i>	<i>15,6</i>

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{10 \cdot 3 + 14 \cdot 2 + 18 \cdot 1}{42} = 1,80$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{15 \cdot 3 + 23 \cdot 2 + 7 \cdot 1}{45} = 1,95$$

Бачимо у табл.3.13, що середній рівень операційного критерію в експериментальній групі після формувального експерименту став вищий порівняно з констатувальним етапом (до експерименту 1,62, після експерименту – 1,95); в той же час у КГ ці результати майже не змінилися (до експерименту 1,61, після експерименту – 1,80).

Таблиця 3.13

Узагальнені результати рефлексивного критерію художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва після формувального експерименту

Групи	Показники	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання, самопроєктування, самореалізація)	9	21,4	15	35,7	18	42,9

Продовження таблиці 3.13

	рівень розвитку особистісної рефлексії (самооцінка, самоконтроль)	10	23,8	17	40,5	15	35,7
	<i>Загальний показник</i>	<i>10</i>	<i>23,8</i>	<i>16</i>	<i>38,1</i>	<i>16</i>	<i>38,1</i>
ЕГ	рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання; самопроекування, самореалізація)	15	33,3	19	42,2	11	24,5
	рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання; самопроекування, самореалізація)	16	35,6	20	44,4	9	20,0
	<i>Загальний показник</i>	<i>16</i>	<i>35,6</i>	<i>19</i>	<i>42,2</i>	<i>10</i>	<i>22,2</i>

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{10 \cdot 3 + 16 \cdot 2 + 16 \cdot 1}{42} = 1,85$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i x_i}{n''} = \frac{16 \cdot 3 + 19 \cdot 2 + 10 \cdot 1}{45} = 2,13$$

Бачимо, що середній рівень рефлексивного критерію в експериментальній групі після формувального експерименту став вищий порівняно з констатувальним етапом (до експерименту 1,55, після експерименту – 2,13); в той же час у КГ ці результати майже не змінилися (до експерименту 1,52, після експерименту – 1,85).

Результати, наведені у таблицях 3.8-3.12, свідчать, що за усіма критеріями в ЕГ значно збільшився середній рівень. Доведемо методами математичної статистики, що цей результат є дійсно результатом впровадженої нами експериментальної методики. Для подальших обрахунків дані таблиць 3.6-3.9 об'єднаємо в одну табл. 3.14.

Результати діагностування за п'ятьма критеріями
після формувального експерименту

Критерії	Групи	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
Мотиваційно- ціннісний	КГ	9	21,4	19	45,2	14	50,0
	ЕГ	13	28,9	24	53,3	8	17,8
Емоційно-вольовий	КГ	17	40,5	21	50,0	4	9,5
	ЕГ	18	40,0	23	51,1	4	8,9
Когнітивний	КГ	9	21,4	16	38,1	17	40,5
	ЕГ	12	26,7	17	37,8	16	35,5
Операційний	КГ	10	23,8	14	33,3	18	42,9
	ЕГ	15	33,3	23	51,1	7	15,6
Рефлексивний	КГ	10	23,8	16	38,1	16	38,1
	ЕГ	16	35,6	19	42,2	10	22,2
За п'ятьма критеріями	КГ	11	26,2	17	40,5	14	33,3
	ЕГ	15	33,3	21	46,7	9	20,0

$$\text{Для КГ: } X_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i \cdot x_i}{n''} = \frac{11 \cdot 3 + 17 \cdot 2 + 14 \cdot 1}{42} = 1,93$$

$$\text{Для ЕГ: } X_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i \cdot x_i}{n''} = \frac{15 \cdot 3 + 21 \cdot 2 + 9 \cdot 1}{45} = 2,13$$

Різниця між середніми значеннями рівнів в ЕГ та КГ становить $2,13 - 1,93 = 0,2$.

Пропонуємо загальну динаміку статистичних характеристик сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за п'ятьма критеріями до та після експерименту, представлену у табл.3.15.

Таблиця 3.15

Загальна динаміка рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва до та після експерименту

До експерименту				
Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	n_i	%	n_i	%
Високий (оптимальний)	8	17,7	7	16,7
Середній (достатній)	14	31,1	13	31,0
Низький (недостатній)	23	51,2	22	52,3
Середній рівень	$X_{EG} = 1,66$		$X_{KG} = 1,64$	
Після експерименту				
Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	n_i	%	n_i	%
Високий (оптимальний)	15	33,3	11	26,2
Середній (достатній)	21	46,7	17	40,5
Низький (недостатній)	9	20,0	14	33,3
Середній рівень	$X_{EG} = 2,13$		$X_{KG} = 1,93$	

Кінцеві результати проведеної роботи проілюстровані за допомогою діаграм, представлених на рис.3.7, рис.3.8. Їх аналіз показує, що до експерименту групи були майже однакові, а після експерименту показники в ЕГ значно поліпшились.

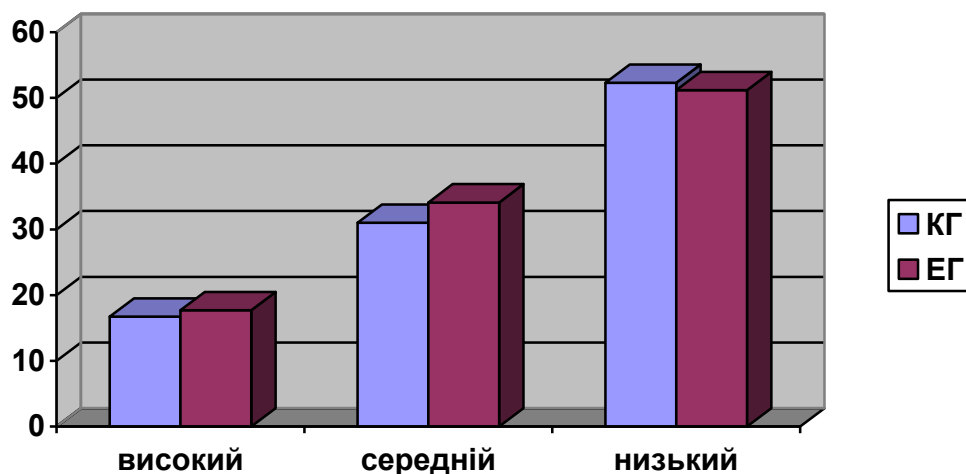


Рис.3.7. Рівні сформованості художнього творчого потенціалу студентів КГ і ЕГ до експерименту (у %)

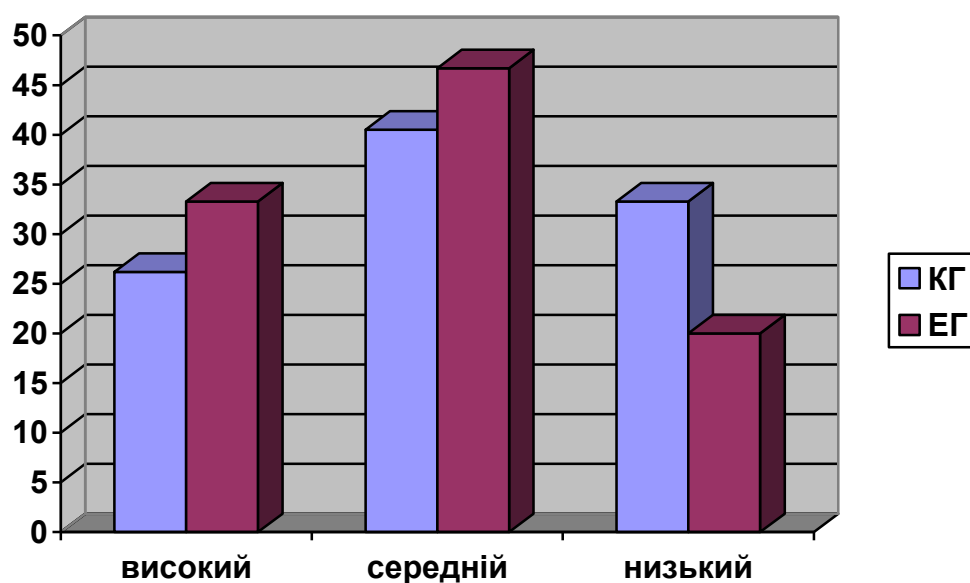


Рис.3.8. Рівні сформованості художнього творчого потенціалу студентів КГ і ЕГ після експерименту (у %)

Для наочності співвідношення показників по КГ та ЕГ до і після експерименту подамо їх у вигляді діаграми. Як видно з рис. 3.7 та рис.3.8 стовпчик, що відповідає КГ, майже не змінився, в той час як стовпчик, що відповідає ЕГ, зазнав значних змін: значно зменшилась кількість студентів з

низьким рівнем і збільшилась кількість студентів з високим та середнім рівнями.

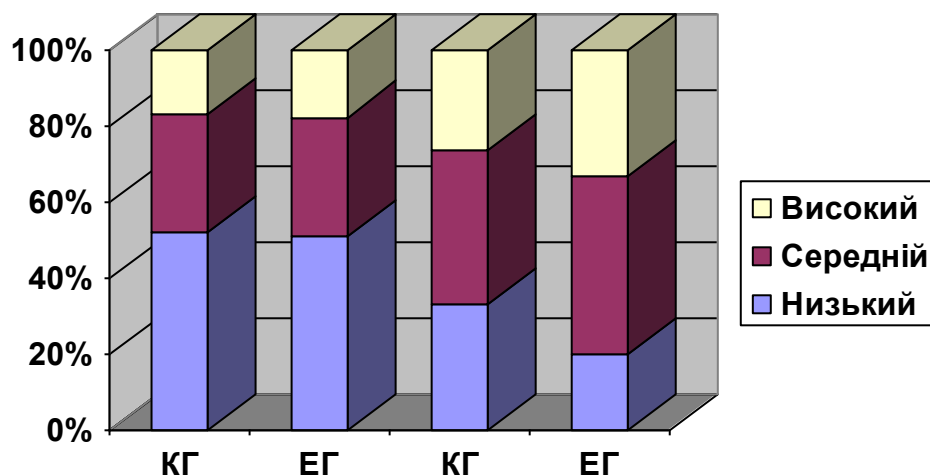


Рис. 3.9. Динаміка рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп

Обчислимо загальні характеристики впливу експериментальної методики на формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, обчисливши коефіцієнти зростання показників і статистичні характеристики генеральної середньої величини генеральної сукупності

Знайдемо відношення середніх рівнів в КГ (C_k) до експерименту – $\bar{x}'_{КГ}$, та після експерименту $\bar{x}''_{КГ}$ за формулою:

$$C_k = \frac{\bar{x}''_{КГ}}{\bar{x}'_{КГ}} = \frac{1,93}{1,64} = 1,17 \quad (3.2)$$

Цей показник характеризує зміну досліджуваних рівнів внаслідок впливу традиційної методики навчально-виховного процесу.

Відношення середніх балів ЕГ (C_E) (до експерименту – \bar{x}'_{EG} , та після експерименту \bar{x}''_{EG}), обчислювалося за формулою:

$$C_k = \frac{\bar{x}''_{EG}}{\bar{x}'_{EG}} = \frac{2,13}{1,66} = 1,28 \quad (3.3)$$

Результат показує зростання досліджуваних рівнів в ЕГ за час експерименту.

Коефіцієнт відносного зростання загального рівня художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва ($C_{рез}$) за формулою 3.4 показує відносне сумарне значення динаміки зростання досліджуваних показників в ЕГ та КГ:

$$C_{рез} = \frac{C''_{EG}}{C'_{КГ}} = \frac{1,28}{1,17} = 1,09 \quad (3.4)$$

Як видно, обрана методика формувального експерименту дозволила підвищити рівень художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлені критерії, показники та рівні сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва; експериментально перевірена ефективність методики формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва на основі розроблених методичних основ; представлено аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

У процесі дослідження встановлено критерії художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, операційний, рефлексивний), до кожного з них визначені показники. Мотиваційно-ціннісний експліковано такими

показниками: ціннісно-орієнтаційна спрямованість студентів на різні види музично-виконавської діяльності як художньо-естетичне явище; потреба в художньо-творчій діяльності та бажання займатися нею; наявність творчих мотивів, ціннісних переконань, орієнтацій, потреб та інтересів; емоційно-вольовий критерій – емоційна активність; емоційність сприйняття музичного твору; потреба в новизні емоційного сприйняття і відчуття; емоційна пам'ять, емоційний інтелект; когнітивний критерій – художньо-естетична компетентність; широта знань у галузі музичного виконавства; теоретичне осмислення музичних творів, які виконуються і прослуховуються; ступінь виявлення якостей художньо-творчого мислення, художньо-образного мислення; операційний критерій – здатність здійснювати перенесення знань, умінь та навичок у художньо-творчу діяльність; ступінь розвиненості операційних умінь художньо-творчого мислення на основі набутих знань; ступінь оволодіння виконавським ресурсом забезпечення інтерпретації образу; ініціативність у вирішенні художньо-творчих завдань; рефлексивний критерій – рівень розвитку рефлексивних здібностей (самопізнання; самопроекування, самореалізація); рівень розвитку особистісної рефлексії (самооцінка, самоконтроль).

У результаті проведеного констатувального етапу експерименту було встановлено рівні сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва: низький (недостатній), середній (достатній) та високий (оптимальний).

Отримані результати формувального етапу експерименту дозволили зробити висновок про те, що в результаті запровадження розроблених методичних основ значно підвищився середній (на 15,6%) та високий (на 15,6%) рівні сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. Показники низького рівня понизилися на 31,2%.

Результати експериментальної перевірки підтвердили ефективність запропонованих методичних основ формування художньо-творчого

потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, оскільки суттєво підвищився рівень художньо-творчого потенціалу студентів експериментальної групи за всіма визначеними критеріями, про що свідчить статистична обробка результатів та узагальнення отриманих даних. За п'ятьма критеріями різниця між середніми значеннями рівнів сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЕГ та КГ становить 0,2. Загальна динаміка статистичних характеристик сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в ЕГ за п'ятьма критеріями до та після експерименту становить 1,28.

Отже, можна стверджувати, що одержані результати дослідно-експериментальної роботи є статистично значущими.

Матеріали третього розділу висвітлено в таких публікаціях:

Ці Сянбо. Діагностика рівня сформованості компонентів художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва /Ці Сянбо // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Сер.16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 25 (35). – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С.148-152.

Ці Сянбо. Організаційно-методична система формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва /Ці Сянбо // Наукові записки / Ред. кол.: В.В.Радул, В.А.Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – (Серія: Педагогічні науки). – С. 245-248.

Ці Сянбо. Педагогічні умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва /Ці Сянбо // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2015. – №1. – С.144-147.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано оригінальний підхід до вирішення важливого завдання педагогічної науки і практики – формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, що полягає у цілісному аналізі сутності художньо-творчого потенціалу особистості, визначенні його змісту і структури у бакалаврів музичного мистецтва, розробленні та експериментальному впровадженні методичних основ педагогічної організації цього процесу й експериментальній перевірці їх ефективності.

Проведене дослідження засвідчило результативність розв'язання поставлених завдань і дало підстави зробити наступні висновки.

1. Актуальність проблеми дослідження формування художньо-творчого потенціалу особистості визначається сучасними вимогами євроінтеграційних стандартів щодо підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у системі вищих навчальних закладів мистецького спрямування та розуміння біфункціонального характеру її цілей і завдань, що виступає фундаментом широкоспектрального інструментарію базової вищої музичної освіти та відкриває бакалаврам музичного мистецтва шляхи фахової реалізації як в суто музично-виконавській сфері, так і в музично-педагогічній діяльності. У якості концепту даної проблематики художньо-творчий потенціал виступає необхідною складовою створення індивідуальної траєкторії фахової підготовки.

На основі аналізу науково-методичних джерел розкрито сутність художньо-творчого потенціалу особистості як складного інтегративного полізмістового ресурсного утворення, що відображає якість та міру розвитку культуровідповідних сутнісних сил людини у продукуванні, сприйманні, розумінні, оцінюванні, інтерпретації й створенні художніх образів мистецьких творів та охоплює комплекс природно й соціально зумовлених творчих можливостей особистості, який забезпечує її активну й результативну участь у різних видах художньої діяльності.

2. Теоретичне осмислення проблеми дослідження надало можливість визначити зміст художньо-творчого потенціалу бакалавра музичного мистецтва як полізмістового динамічного особистісного та професійного новоутворення, яке забезпечує його художньо-творчий саморозвиток у виконавській та музично-педагогічній діяльності.

Поліаспектність змісту художньо-творчого потенціалу бакалавра музичного мистецтва зумовила багатокomпонентність структурного складу досліджуваного поняття, що охоплює мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, операційний, рефлексивний компоненти. Ґрунтуючись на позиціях взаємозалежності і взаємодії, визначені компоненти утворюють складну інтегральну єдність, набуваючи у цій інтеграції нових якостей та специфічних особливостей.

3. Під формуванням художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва розуміється цілеспрямований та педагогічно-організований процес актуалізації й розгортання мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових, когнітивних, операційних та рефлексивних художньо-творчих можливостей студентів-музикантів у фаховій підготовці.

Аналіз наукових досліджень уможливив розроблення методичних основ формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва, змодельованих на підґрунті контекстного, компетентнісного, мистецько-персоналізованого підходів, які охоплюють педагогічні умови та певний комплекс методичного забезпечення (етапи, форми, методи роботи), активізуються й розгортаються у процесі виконавської підготовки, забезпечуючи у такий спосіб цілісність фахової підготовки студента-музиканта.

На підставі аналізу наукових праць визначено комплекс педагогічних умов: послідовний характер процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва з поступовим накопиченням студентами досвіду художньо-творчої діяльності; впровадження у процес виконавської підготовки системи образних навчально-творчих задач; опора системи образних навчально-

творчих задач на міждисциплінарну інтеграцію; інтенція процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва в режим саморозвитку.

4. Реалізація методичного забезпечення відбувалася протягом трьох етапів – особистісно-розвивального, прогностично-креативного, діяльнісно-перетворювального. Кожний з виокремлених етапів забезпечував формування певного структурного компонента художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва за допомогою спеціально дібраних методів, а саме: репродуктивних, конструктивних, креативних та методів організації навчання. Роль імперативного елемента у дослідженні відіграла серія розроблених семінарів «Художній образ у виконавському мистецтві», у педагогічній організації яких використовувалися такі форми навчання як індивідуальні та групові заняття, виконавська практика, творчо-самостійна робота студентів.

5. Для перевірки ефективності розроблених методичних основ формування художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва було визначено критеріально-рівневу базу вивчення стану сформованості художньо-творчого потенціалу майбутніх бакалаврів музичного мистецтва, а також відповідний діагностичний інструментарій (анкетування, спостереження, опитування, експертні оцінки, самооцінювання). Проведений контрольний зріз на констатувальному етапі експерименту засвідчив, що переважна більшість студентів перебувала на середньому (47,0 % респондентів) і низькому (30,7 % респондентів) рівнях, тобто даній проблемі не приділялося достатньої уваги.

6. Результати експериментальної перевірки упровадження розроблених методичних основ формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва підтвердили їх ефективність, у результаті чого суттєво підвищився рівень художньо-творчого потенціалу студентів експериментальної групи за всіма визначеними критеріями (високий та середній рівні підвищилися на 15,6 %, натомість низький рівень знизився на 31,2 %). У контрольній ж групі

(високий та середній рівні підвищилися на 9,5 %, натомість низький рівень знизився лише на 19,0 %. Статистична обробка результатів та узагальнення отриманих даних за методом співставлення середніх балів ЕГ (C_E) (до експерименту – \bar{x}'_{EG} , та після експерименту \bar{x}''_{EG}), продемонстрували зростання досліджуваних рівнів у ЕГ за час експерименту на 1,28 бали. Отже, можна стверджувати, що одержані результати дослідно-експериментальної роботи є статистично значущими.

У дослідженні доведено, що розроблені й апробовані методичні основи формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва можна використовувати та впроваджувати у навчальний процес вищих навчальних закладів мистецького спрямування України і Китаю.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування художньо-творчого потенціалу фахівців музичного мистецтва і засвідчує перспективність подальших порівняльних досліджень художньо-творчого розвитку мистецьких кадрів, зокрема в умовах магістратури та системі підвищення кваліфікації, пошуку шляхів використання синтезу мистецтв у фаховій підготовці бакалаврів і магістрів музичного мистецтва.

Основні засоби виразності в мистецтві

Образотворче мистецтво	Музика	Мистецтво слова
Формат, жанр	Жанр	Жанр
Простір (одно-, багатоплановий)	Монодія, гомофонія (гомофонно -гармонійний склад музики), поліфонія	Простір (вживається як метафора, яка характеризує більшою мірою структуру твору, наприклад "поліфонічний простір роману "Війна й мир"")
Композиційний центр	Кульмінація	Кульмінація
Симетрія - асиметрія		Симетрія – асиметрія. Використовується в якості композиційного прийому в поезії, прозі сучасних авторів. Події й психологія героїв симетричні, як паліндроми, коли рядок читається туди й назад. Роман починається поясненням героїні й відповіддю героя, закінчується поясненням героя й відповіддю героїні" (А. Вознесенський. "Морозні візерунки")
Рівновага (є, немає)		Термін "рівновага" частіше вживається стосовно поезії
Динаміка — статика	Формотворна динаміка, темп, агогіка	Динаміка — статика (наприклад, збільшення динаміки досягається за допомогою зростаючої градації, зниження — за допомогою спадної градації; також за допомогою інших фігур, авторських розділових знаків)
Ритм (орнамент, ритм ліній, обсягів)	Метроритм	Метрика, ритм, розмір, темп — усе, що входить у поняття "метроритм" у музиці
Контраст (є, немає)		
Світлотінь, об'ємність (є, немає)	Створюється мікродинамікою, гармонійним супроводом мелодії, широким розташуванням фактури	Варто шукати в психологічному ключі: Наприклад, природа як фон, який відтінює образ героя
Кольори (світло), колорит	Ладотональні й гармонійні співвідношення	"Кольори" вживається в переносному значенні, як метафора (наприклад: "Скотт Фітцджеральд - автор прози в блюзових тонах)
Декоративність	Тембр, регістр, орнаментика	Авторські стилістичні прикраси; які виявляються при вживанні деяких фігур мови й тропів; у ряді композиційних прийомів (анаграмах, паліндромах, акровіршах й ін.).

Продовження таблиці додатку А

Відкритість — замкнутість	Використання модальних або тональних ладових систем, а також відкритість на рівні частин форми	Відкритість або замкнутість фіналу твору
Цілісність (є, немає)		
Сюжет (є, немає)	Програма в програмній музиці, лібрето (у синтетичних видах мистецтва), драматургія	Сюжет (є, немає); також драматургія і розвиток образів
Перспектива	Ладова система	Може розумітися як відображення часу й простору в літературному творі.
Малюнок (лінія)	Мелодія	Малюнок вірша (прози) створюється рифмами, поняття "малюнок" уживається також у широкому змісті як метафора.
Мотив (в орнаменті, малюнку, колористичному та декоративному рішенні)	Мотив	Виявляється в елементах повтору (анафорі, епіфорі); у художній побудові фрази; також уживається як метафора: наприклад, "основний мотив роману".
Штрих (мазок)	Штрих	Уживається як метафора (наприклад, "вдалий штрих до портрета героя")
Пляма	Акцент (у широкому змісті - виділення)	Значеннєвий акцент
Фактура	Фактура викладу	Вживається як метафора (наприклад, "багатшарова фактура роману").
Інтонація (стосовно цілого твору в метафоричному змісті), а також інтонація міміки, жесту	Інтонація	Вживається у двох значеннях: як логічний наголос, як виділення значимого; як метафора

Питання та завдання для самоперевірки

1. Прочитайте запропоновані хокку поетів середньовічної Японії:

а) У кожному з віршів присутній художній образ. Подумайте, за допомогою яких засобів виразності він створюється?

2. Укажіть зображально-виражальні засоби мови, які П. Тичина використовує в рядках:

Арфами, арфами —

золотими, голосними обізвалися гаї

Самодзвонними:

Йде весна

Запашна,

Квітами-перлами

Закосичена.

Думами, думами —

наче море кораблями, переповнилась блакить

Ніжнотонними:

Буде бій!

Вогневий!

Сміх буде, плач буде

Перламутровий...

Стану я, гляну я —

скрізь поточки, як дзвіночки, жайворон

як золотий

З переливами:

Йде весна

Запашна,

Квітами-перлами

Закосичена.

Любая, милая —

чи засмучена ти ходиш, чи налита щастям вкрай

Там за нивами:

Ой одкрий

Колос вїй!

Сміх буде, плач буде

Перламутровий...

3. Прослухайте фрагмент арії Мазепи з опери П. Чайковського «Мазепа». Чи відповідає музика, написана на даний поетичний текст логіці художнього слова, або нав'язує тексту іншу логіку? Прослухайте арію Демона з опери А.Рубінштейна «Демон». Чи відповідає музика логіці художнього полотна М.Врубеля «Демон, що сидить»?

Тести для перевірки засвоєння студентами інформації про художній образ та засоби виразності у мистецтві

Контрольна робота включає закриті та відкриті тести.

Більшість тестів відносяться до тестів першого рівня (тести на різницю). У відповідях на закриті тестові завдання необхідно використовувати цифрові позначки номерів варіантів відповідей, або за допомогою літер. Наприклад: №1, 2, 3 (для питань на різницю).

Винятками є всі відкриті тести та тести другого рівня (використовується тип теста-підстановки), де до визначених порядкових номерів необхідно вписувати відсутні поняття словами. Наприклад: №5.
1) формат, 2) контраст, 3) ритм.

У відкритих тестах необхідно вписувати у речення слова за смислом. Кожна правильна відповідь – 1 бал.

За 100% вірних відповідей можливо отримати 20 балів («відмінно»), 50% вірних відповідей – «добре», менше 25% правильних відповідей – «не зараховано».

Закриті тести

Прочитайте хокку середньовічного японського поета Мацуо Басьо у перекладі Геннадія Туркова:

Починає заходити сонце.

От і настала розлука

з імлою весняного дня!

Запах сливових квітів.

І раптом - сонячні промені!

Іду по гірській стежині.

Вийшов на гірську стежину -
і так приємно защеміло в грудях...

Та навкруги ж - фіалки!

На полі метушня перед садінням.

Я теж - туди-сюди усе життя.

Неначе світ готую під посів.

1. У яких тривіршах застосовується метафора?

Коментар: тест на різницю, максимальна кількість балів – 2.

2. У яких тривіршах художній образ підсилюється за допомогою зорових асоціацій?

Коментар: тест на різницю, максимальна кількість балів – 3.

4. Виберіть із наведених у попередньому завданні ті художні твори, які співзвучні емоційному ладу вірша Ш. Бодлера.

Коментар: тест на різницю, максимальна кількість балів – 2.

Розгляньте фреску Джотто "Поцілунок Іуди".

5. Виберіть із запропонованих три найбільш яскраві засоби художньої виразності, які використовує художник у даному творі: формат, простір, композиційний центр, симетрія - асиметрія, рівновага, динаміка - статика, ритм, контраст, об'ємність (світлотінь), колорит (кольори), декоративність, малюнок, штрих (мазок), фактура.

Коментар: тест-підстанова, де треба під кожним засобом виразності вписати необхідне визначення, максимальна кількість балів – 3.

Відкриті тести

1. Назвіть головні властивості, що характеризують художній образ у самому широкому розумінні.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

Коментар: відкритий тест-підстановка, де треба під кожною цифрою вписати необхідне визначення, максимальна кількість балів – 4.

2. Завершити речення:

«Музичне виконавство і форма пізнання в мистецтві - ...».

Коментар: кількість балів – 1.

3. Завершити речення:

«М.А. Римский Корсаков наголошував, що у музиці як основне дається емоція, яку в уяві потрібно добудувати думкою і ...».

Коментар: кількість балів – 1.

4. Завершити речення:

«Одним із основних засобів виразності у музиці, що ріднить її з виразною мовою є ...».

Коментар: кількість балів – 1.

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Чи вважаєте Ви професію музиканта складною?
2. Якими якостями, на Вашу думку, повинен володіти бакалавр музичного мистецтва?
3. Які виконавські якості, на Вашу думку, найголовніші?
4. Чи плануєте Ви продовжувати навчання за обраною спеціальністю (спеціаліст, магістр та ін.)?
5. Чи плануєте Ви працювати за обраним фахом?

Дякуємо за відповідь

АНКЕТА №1**Визначення мотивів ціннісно-орієнтаційної спрямованість студентів
на музично-виконавську діяльність**

Мета – визначити мотиви художньо-творчого удосконалення в процесі виконавської підготовки бакалаврів музичного мистецтва

1. Вступивши до навчального закладу, змушений вчитися, щоб закінчити його;
2. Щоб уникнути осуду й покарання за погане виконання музичних творів;
3. Навчаюся за обраною спеціальністю, оскільки розумію, що обрана професія передбачає постійне удосконалення. А для цього треба мати глибокі і всебічні знання, сформовані навички художньо-творчої діяльності;
4. Навчаюся, бо хочу, щоб моїм виконанням захоплювалися студенти і високо оцінювали викладачі;
5. Навчаюся, щоб не відставати від друзів;
6. Навчаюся, щоб у оточуючих не змінилася думка про мене, як про здібну та перспективну людину;

7. Навчаюся, оскільки не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, хто відстає;
8. Прагну досягти успіхів у художньо-творчій діяльності, оскільки хочу бути в числі кращих студентів;
9. Навчаюся, оскільки прагну удосконалюватися як виконавець і хочу досягти успіхів у виконавській сфері;
10. Навчаюся, щоб забезпечити успішність своєї майбутньої виконавської діяльності;
11. Хочу повною мірою використати та розвинути власний художньо-творчий потенціал;
12. Навчаюся, щоб здобути глибокі і міцні знання у сфері музичного мистецтва.

Дякуємо за відповідь

АНКЕТА №2

Визначення потреби майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в художньо-творчій діяльності та бажання займатися нею

1. Що Вам найбільше заважає у художньо-творчій діяльності та виконавському самовдосконаленні?
 - а) недостатньо часу;
 - б) немає відповідних умов;
 - в) не вистачає сили волі та наполегливості.
2. Що Ви найчастіше робите, коли у Вас з'являється вільний час?
 - а) займаюсь улюбленою справою (фаховим самовдосконаленням);
 - б) читаю;
 - в) проводжу час із друзями.
3. Якою з перерахованих сфер Ви цікавитесь останнім часом найбільше?
 - а) виконавська;
 - б) мистецтвознавча;

в) наукова.

4. У чому б Ви змогли себе найбільше реалізувати?

а) у виконавській діяльності;

б) працюючи вчителем музичного мистецтва;

в) працюючи за іншим фахом;

г) не знаю.

5. Який із трьох життєвих принципів Вам найближчий і якого Ви дотримуєтесь найчастіше?

а) жити потрібно так, щоб не було соромно за безцільно прожиті роки;

б) в житті завжди є місце для самовдосконалення;

в) насолода життям у творчості.

6. Хто найближчий до вашого ідеалу?

а) людина сильна духом;

б) людина творча, яка багато знає та вміє;

в) людина незалежна та впевнена у собі.

7. Чи вдасться Вам досягти у художньо-творчій діяльності того, про що мрієте?

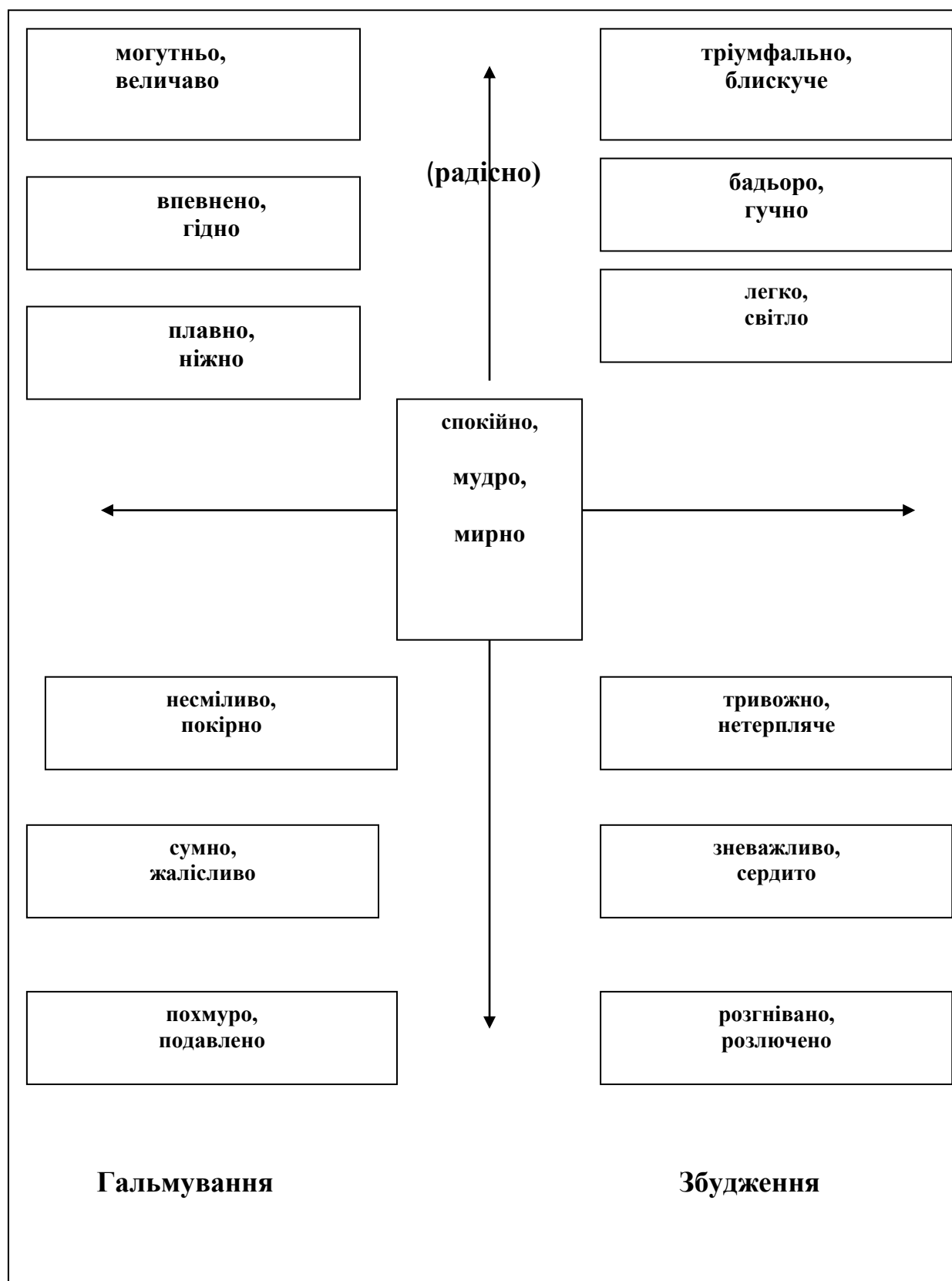
а) думаю, що так;

б) скоріш за все, так;

в) як поталанить.

Дякуємо за відповідь

**Діагностичний ключ-матриця емоцій,
їх спрямованості та ступеня прояву
(адаптована В. Морозом за В.П. Анісімовим)**



**Орієнтовний перелік музичних творів, які відповідають векторам
діагностичного ключа-матриці**

Вектор 1

1. С.Борткевич “Принцеса на горошині”;
2. С.Борткевич “Стійкий олов’яний солдатик”;
3. С.Борткевич “Дзвін”;
4. С.Прокоф’єв “Казочка”;
5. Р. Шуман “Хорал”;
6. Р. Шуман “Шахерезада”;
7. Г. Свиридов “Колискова пісенька”;
8. А. Гречанінов “Марш”;
9. В.Косенко “Балетна сценка”

Вектор 3

1. С.Борткевич “Вальс квітів ”;
2. С.Борткевич “Соловей”;
3. С. Прокоф’єв “Жмурки”;
4. С. Прокоф’єв “Марш”;
5. С.Борткевич “Квіти маленької Іди”;
6. С. Майкапар “Тривожна хвилинка”;
7. Р. Шуман “Дід Мороз”;
8. Борткевич “Гидке каченя”;
9. С.Борткевич “Золотий скарб”.

Вектор 2

1. Г. Свиридов “Сумна пісня”;
2. А. Гречанінов “Невдоволення”;
3. Ю. Штуко “Нічна хода”;
4. С. Прокоф’єв “Траурна процесія”;
5. С. Майкапар “Похоронний марш”;
6. С.Борткевич “Янгол”
7. С.Борткевич “Дитя у могилі”;
8. С.Борткевич “Бронзовий кабан”;
9. С.Борткевич “Метелик.”

Індивідуальна карта фіксації вербальної рефлексії музики

Прізвище та ім'я студента			
Дата			
	Неадекватна рефлексія	Адекватна рефлексія	Продуктивна рефлексія
1-й фрагмент	0 балів	1 бал	2 бали
2-й фрагмент	0 балів	1 бал	2 бали
3-й фрагмент	0 балів	1 бал	2 бали
4-й фрагмент	0 балів	1 бал	2 бали
5-й фрагмент	0 балів	1 бал	2 бали
Всього:			

Інтерпретаційне кодування кольорового розкладання тесту М. Люшера

№ п/п	Назва кольору	Перевага кольору	Відраза кольору
1	Синій	Потяг до згоди, довіри, розумінню, співчуттю, відсутність конфліктів, потреба в дружніх стосунках	Порушення відносин, самотність, занепокоєність
2	Зелений	Потреба в самоутвердженні, підвищенні положення, влади, поваги, признання, переваги, впевненості, незалежності, наполегливості, оборони	Недостаток визнання, примушення, приниження, образа, нездатність до опору
3	Червоний	Потяг до досягнення успіху, ініціативи, наступу, діяльності, боротьби, збудження	Перезбудження, роздратованість, безсилля, стомленість, захист
4	Жовтий	Потяг до змін, виходу; чекання, надія на успіх і випадок, оптимізм, уникнення проблем, потреба в вивільненні, розслабленні	Розчарування, відчай, підозра, недовіра
5	Фіолетовий	Потяг до ототожнюванню, ідентифікації з кимсь, еротичні та естетичні устремління, бажання сподобатися, звернути на себе увагу, викликати враження, отримати схвалення	Придушення почуттів, раціональність, контроль, скромність, бажання бути непомітним
6	Коричневий	Потяг до фізичного комфорту, безпеки, відпочинку, почуттєвому задоволенню, хворобливий стан, слабкість, стомленість, голод	Витіснення фізичних потреб, самообмеження, заперечення слабкості
7	Чорний	Потяг до руйнування, агресія, вороже відношення, негативізм, неприязнь, протест, відмова	Заперечення и придушення агресії
8	Сірий	Бажання уникнути участі, сховатися, маскуванню, приховування	Активне включення в ситуацію

Принципи роботи тесту М. Люшера:

1. Кожний колір характеризує певну людську потребу, являється символом цієї потреби.
2. Структура кольорових переваг людини дозволяє визначити структуру цих потреб. Сила потреб визначається мірою привабливості того кольору, який їй відповідає. Проте, залежність положення кольору від сили вираження відповідної потреби неоднакова для основних і додаткових кольорів. До основних відносяться основні кольори: синій, зелений, червоний і жовтий; до додаткових – ахроматичні: коричневий, чорний і сірий. Фіолетовий не є ні основним, ні додатковим.

Диференційовані оцінки рухової рефлексії музики

Музичний фрагмент	Невміння рухатися адекватно розміру та характеру музики	Адекватна психомоторна реакція на музику (в залежності з критеріями)	Творчі проявлення варіантів рухової реакції на музику
Марш	0 балів	1 бали	2 бали
Полька	0 балів	2 бали	3 бали
Вальс	0 балів	3 бали	4 бали

**Анкета самооцінювання результатів
власного творчого самовираження**

№ п/п	Запитання і завдання	Орієнтовні відповіді		
		високий	середній	достатній
1	Чи завжди ви вмієте співвідносити засоби музичної виразності зі змістом музичного твору?	Завжди	Не завжди	Інколи
2	Самостійно оцініть свій рівень володіння навичками інструментального виконання (високий, середній, достатній)			
3	Оцініть свій рівень володіння навичками співу (високий, достатній, середній)			
4	Оцініть своє вміння диригувати (високий, середній, достатній рівні)			
5	Чи спілкуєтеся ви з музичним мистецтвом на концертах у філармонії?	Постійно	Не завжди	Інколи
6	Як часто виникає у вас розмаїття асоціацій під час сприймання творів музичного мистецтва?	Постійно	Часто	Інколи
7	Яким способом найчастіше ви усвідомлюєте музичний образ?	Невербальними засобами художньої виразності	Вербальними засобами художньої виразності	Понятійним мовленням
8	Як часто ваші асоціативні зв'язки є глибокими і точними, відповідними прослуханій музиці?	Постійно	Часто	Інколи

Продовження таблиці додатку М

9	Як часто у Вас виникає установка на творчість у процесі музичної діяльності?	Часто	Ситуативно	Не виникає
10	Яка потреба до самовираження виникає у Вас під час слухання музики?	Синтетичні (вокально-інструментальна імпровізація, рухи)	Одна із потреб (вказати яка)	Не виникає
11	Наскільки Ви виявляєте самостійність у постановці і вирішенні завдань?	Самостійно	Інколи колективно, з допомогою викладача	Лише з допомогою викладача
12	Охарактеризуйте якість виконання самостійних творів: образний початок, структурна завершеність, усвідомлення творчого рішення .	Наявні всі характеристики	Деякі характеристики	Одна із характеристик
13	Наскільки оригінальні Ваші музично-асоціативні зв'язки, творча фантазія?	Завжди оригінальні	Часто оригінальні	Інколи оригінальні
14	Чи володієте Ви індивідуальним стилем у процесі асоціативних порівнянь?	Володію	Є прояви	Ще не володію

Дякуємо за відповідь

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество/ Под ред. Б.Г.Ананьева. Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1967. – С. 235-249.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С.Урбина. – СПб. : Питер, 7-е издание, 2007. – 688 с.
3. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 240 с.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Казан. Ун-т, 1996. – 230 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
6. Андрейко О. Формування виконавської майстерності музиканта в контексті новітніх трансформаційних процесів мистецької освіти // Вісник львівського університету. Серія педаг. 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 313-319.
7. Андрейко О. Естетико-педагогічний контекст формування виконавської культури скрипаля /О.Андрейко // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – Вип. 4. – 208 с.
8. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
9. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю.Л. Афанасьев. – Львів : Світ, 1990. – 160 с.
10. Баженов В. Рефлексия в современном науковедении / В. Баженов // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т. 2 – № 2. – С. 73-89.
11. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности: Учебно-метод. пособие // Т.А.Барышева. СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 1999. – 140 с.

12. Бахтин М.М. Искусство и ответственность; К философии поступка; Автор и герой в эстетической деятельности; проблема сознания; Материалы и формы в словесном художественном творчестве: Работы 1920-х годов / Михаил Михайлович Бахтин. – К. : Next, 1994. – 384 с.
13. Белая Н.Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения : дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Белая Наталья Леонидовна. – К., 1985. – 212 с.
14. Беликов В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: моногр. / В.А.Беликов. – М. : Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
15. Беликова В.В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности / В.В.Беликова: Автореф. дис. канд. мистецтвознавства. – К, 1991. – 16 с.
16. Беспалов И. Феномен личностного потенциала в контексте акмеологии / И. Беспалов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://акмео.ru/index.php?id=669>.
17. Білецька М.В., Бурцева О.М. Розвиток музичної пам'яті студентів у процесі самостійної роботи [Електронний ресурс] / М.В.Білецька, О. М.Бурцева. - Режим доступу: <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php?f=21&t=370&sid=c85e7905c79c0737d9b031383f43baба>
18. Блох О.А. Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов [Электронный ресурс] / Блох Олег Аркадьевич : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 : Москва, 2004 625 с. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/105053.html>
19. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества: Монография / Отв.ред. Б.М. Кедров / Д.Б.Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского гос. ун-та, 1983. – 176с.

20. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [2-е изд.]. – М.-СПб. : Большая Российская Энциклопедия, 2001. – 1434 с.
21. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л.Бочкарёв. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
22. Буданов В.Г. Эволюция дисциплинарного знания как процесс междисциплинарного согласования / В.Г.Буданов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 1-12.
23. Василенко В.О. Цінність і оцінка / Володимир Олександрович Василенко. – К. : Наукова думка, 1964. – 160 с.
24. Васина Н.В. К вопросу об индивидуально-психологических особенностях возрастной динамики творческой продуктивности профессиональной деятельности. – М., 1996. – 136 с.
25. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя : автореф. канд. психолог. наук / спец. 19.00.03 / Васьковская Светлана Валериевна. – К., 1987. – 17 с.
26. Великий тлумачний словник сучасної української мови : портал. – Режим доступу: <http://www.slovnyk.net/?swrd=%EF%E5%F0%E5%EA%EE%ED%E0%ED%ED%FF>
27. . Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном формате (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий // Научный периодический журнал «Проблемы социально-экономического развития Сибири». – №4(6), декабрь 2011 – С.67-68. – Режим доступа: http://www.brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number6/67-73.pdf
28. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 205 с.
29. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Электронный ресурс] / А.А.Вербицкий – С.39-46) // Высшее

образование в России № 11, 2006. – Режим доступа:
<http://vovr.ru/upload/11-06.pdf>

30. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А.Вербицкий, О.Г.Ларионова. М. : Логос, 2009. – 336 с.
31. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в новой образовательной парадигме [Электронный ресурс] / А.А.Вербицкий // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Формирование современной образовательной среды в условиях реализации нового поколения стандартов среднего профессионального образования 13-14 марта 2003 года г. Воронеж. – Режим доступа: <http://siv.su/L10.htm>
32. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография. [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с. – Режим доступа: <http://www.ukr.docdat.com/text/33649/index-1.html?page=3>
33. Воеводін В.В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Воеводін В'ячеслав Васильович ; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2007. – 19 с.
34. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 384 с.
35. Гера Т.І. Активізація творчих ресурсів педагога у процесі його професіоналізації / Т.І.Гера // Психологія і суспільство. – 2012. – № 2 (48). – С.112-123
36. Гордеева Н.Д. Роль рефлексии в построении предметного действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т. 2 – № 2. – С. 90-105.

37. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: дис. ... доктора мистецтвознавства : спец. 17. 00. 03 / Наталія Євгеніївна Гребенюк. – К., 2000. – 369 с.
38. Грозан С. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації / С. Грозан // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 132. – С. 282-285.
39. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: навчальний посібник / Н.В. Гузій; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 156 с.
40. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти / Н.П.Гуральник – Монографія. – К. : НПУ, 2007. – 460 с.
41. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гуральник Наталія Павлівна ; Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 503 с.
42. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации /Е.Г.Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1992. – 256 с.
43. Гурьев А.И. Межпредметные связи – теория и практика [Електронний ресурс] / А.И. Гурьев. – Режим доступу : http://www.biysk.secna.ru/jurnal/n4-5_2000/metodika/gurev.doc
44. Гусева Л.Г. Трансформуючий вплив мистецтва на виховання особистості // Мистецька школа в системі національної освіти України: Навчально-методичний посібник. – Львів : Видавництво «Брати Сиротинські і К», 1999. – С. 106-116.

45. Гуськова Е.А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дисс. канд. психол. наук. – М., 2006. – 212 с.
46. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : Підручник для вищ. та середніх навч. закладів. – К. : Музична Україна, 2004 – 290 с.
47. Демидова Е.Н. Ценности как фактор социальной детерминации смыслообразования в языке: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Демидова Елена Николаевна ; Волжская гос. инженерно-педагогическая академия. – Нижний Новгород, 2004. – 31 с.
48. Дериглазова Н.В. Зміст поняття «соціальний потенціал особистості» [Електронний ресурс] / Н.В.Дериглазова. // «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. – К., 2010. Випуск 33. – 2010 - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_33/Gileya33/F2_doc.pdf. - Назва з екрану
49. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А.Деркач . – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. – 752 с.
50. Дідич Г. Аналіз поняття «творчі здібності» та «імпровізація» у науковій літературі / Г. Дідич // Наукові записки. – Випуск 132. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С.181-184.
51. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М. : Наука, 1978. – 144 с.
52. Дубовик Л.П. Естетичні цінності і їх роль у формуванні особистості // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методол. семінару АПН України, 12 лист. 1998 р. – К. : Гнозис, 1998. – С.328-333.
53. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури / Жайворонок Наталія Борисівна: Автореф. дис. канд. мистецтвознавства. – К. : КНУКіМ. – 19 с.

54. Завалко К.В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти : [монографія] / К.В. Завалко : Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. – 520с.
55. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності . дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Зайцева Алла Віталіївна; Нац. пед. ун-т ім. М.Драгоманова. — К., 2007. – 278 с.
56. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Георгий Евгеньевич Залесский. – М. : МГУ, 1994. – 139 с.
57. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології»: У 12-ти т. / За ред. В.О.Моляко. – Т 12. – Вип. 10. – Ч.ІІ. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2010. – 460 с.
58. Зимівець Н.В. Розвиток особистісного потенціалу дітей та молоді у процесі соціально-педагогічної діяльності / Н.В.Зимівець // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 5. – С. 102-106. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_5_22
59. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов / Э.Ф.Зеер, Э.Э.Симанюк. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
60. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф.Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С.23-29.
61. Игнатович В.Г. Развитие творческого потенциала студентов в процессе общепедагогической подготовки / В.Г.Игнатович // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов : материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 22-23 апр. 2010 г. / редкол.: О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – С. 48-50.

62. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С.Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
63. Каган М.С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М.С.Каган. – Л. : Искусство, 1970. – 348 с.
64. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола; Заг. ред. І.Звереві та Г.Лактіонової. – К. : Науковий світ, 2001. – 129 с.
65. Кармазина Ж.Б. Художественное самообразование учителя музыки как условие развития его профессиональной компетентности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кармазина Жанна Борисовна. – М., 2009 – 25 с.
66. Катербарг Т.О. Развитие и активизация профессионального потенциала педагога в образовательном пространстве школы [Электронный ресурс] / Катербарг Т.О. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, № 6(26), 2013 Режим доступа: http://journals.org/index.php/sisp/article/view/6201317/pdf_233
67. Кваша Б.Ф. Ценность творческой акме / Б.Ф.Кваша, А.А.Сорокин. – СПб. : Академия акмеологических наук, 1996. – 303 с.
68. Келле В.Ж. Духовность и интеллектуальный потенциал [Электронный ресурс] / В.Ж.Келле // В диапазоне гуманитарного знания: Серия «Мыслители». СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – Выпуск 4. – Режим доступа http://anthropology.ru/ru/texts/kelle/kagan_03.html
69. Кечхуашвили Г.Н. К проблеме восприятия музыки / Г.Н.Кечхуашвили // Вопросы музыкознания : [сб. науч. трудов / ред. Келдыш Ю.В.]. – М. : Музгиз, – 1954 – 1960. – Т. III. – 1960. – С. 302-323.
70. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения [Электронный ресурс] / Е.Н.Князева, С. П. Курдюмов. – Режим

доступа:

http://www.xaos.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=151&Itemid=1

71. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности : [сборник] / К.Х.Делокаров [и др.] ; редкол.: В.И. Аршинов [и др.]. – Москва : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 341-357.
72. Кобзенко И.К. Структурно-содержательные характеристики личностного потенциала педагога / И.К.Кобзенко, Л.В. Абдалина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2011. – №2. – С. 99-103.
73. Ковтун О.В. Контекстний підхід як методологічний концепт формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів [Електронний ресурс] / О.В. Ковтун. – Режим доступу: <http://er.nau.edu.ua/jspui/bitstream/NAU/4467/14.pdf>
74. Козир А.В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких спеціальностей [Електронний ресурс] / А.В.Козир. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7.php – Назва з екрана.
75. Кон И.С. Социология личности / И.С.Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383с.
76. Коновальчук І.І. Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики [Електронний ресурс] / І.І.Коновальчук, // Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / Pod redakcja Zofii Szaroy, Franciszka Szloska / V польсько-український форум pp.261-269 – 2013. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/12120>.
77. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г.Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 120 с.

78. Косырев В.Н. Личностный потенциал: теоретико-методологические и прикладные аспекты [Электронный ресурс] / В.Н.Косырев. – Режим доступа : www.tsutmb.ru/nu/nauka/index.php/component/content/article
79. Кравчук П. Инновационный потенциал в системе личностных характеристик / П.Кравчук, О.Щуклина // Известия Юго-Западного университета. – №4 (37), – К. : Юго-Западный Гос. Ун-т, 2011. – С. 52-62.
80. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В.Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : уч. пособие. – Л. : Ленингр. ун-т, 1980. – С.7-45.
81. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
82. Кузьмина С.В. Развитие профессиональных компетенций менеджера физической культуры и спорта на этапе обучения в вузе // Оптимизация учебно-тренировочного процесса: Тез. докл. Междунар. научно-практич. конф. Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2011. –С. 94-96.
83. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості / І.Т.Кучерявий, О.І.Клепиков: Навч. посібник. – К. : Вища школа, 2000. – 288 с.
84. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О.М. Куцевол – Вінниця : Глобус – Прес, 2006. – 348 с.
85. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В.Лаврентьев, Н.Б.Лаврентьева, Н.А.Неудахина; АлтГУ; АлтГТУ. – Барнаул : Изд-во АлтГУ. – Ч. 2. – 2004. – 232 с.
86. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-изд. – М. : Наука, 1981. – 422 с.
87. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства / Д.А. Леонтьев – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 111 с.

88. Леонтьев Д.А. Личностное в личности : личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. вып. 1 / под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 56-65.
89. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я.Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64с.
90. Левочкина И.А. Проявление музыкальных способностей / И.А. Левочкина // Способности и склонности / под ред. Э.А. Голубевой. – М. : Педагогика, 1989. – С. 137-150.
91. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г.Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф.Томсон // Познавательные психические процессы / сост. и общая редакция А.Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.
92. Ліпська С.Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти / С.Л.Ліпська // Вісник Житомирського державного університету ім.І.Франка.– Вип. 21. – Житомир : ЖДУ, 2005. – С. 192-196.
93. Лихвар В.Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: автореф. ...дис....канд. пед.. наук: 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 24 с.
94. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций : Психометрический и когнитивный аспекты / ред. Г.А. Емельянов. – М. : Смысл, 2002. – 86 с.
95. Ляшенко О.Д. Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу / О.Д. Ляшенко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : наук.-метод. журнал. – К., 2011. – Вип. 2. – С.54-64.
96. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості /С.Д.Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006, – 240 с.
97. Максименко С.Д. Загальна психологія /С.Д.Максименко. – Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.

98. Максимов В.Н. Анализ ситуации художественного восприятия / В. Н. Максимов // Восприятие музыки: сб. ст. / Ред.-сост. В.Н.Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 54-89.
99. Малахов В.А. Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру / Виктор Аронович Малахов. – М. : Знание, 1986. – 64 с.
100. Маноха І.П. Психологія потаємного «Я» / Ірина Петрівна Маноха. – К. : Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
101. Марков В.Н. Личностно профессиональный потенциал управленца и его оценка – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 262 с.
102. Марков В.Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего профессионального развития / В.Марков // Акмеологическое исследование потенциала, резервов и ресурсов человека. Факторы оценки и развития профессионального потенциала кадров управления. – М., 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.potentiales.ru/page300.html>
103. Мартинович Н.С. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / Н.С. Мартинович // Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2008. – № 23(162). – С. 95-100.
104. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів /Л. Масол, О.Гайдамака, Е. Белкіна, О. Калініченко, І.Руденко]. – Х. : Веста, вид-во «Ранок», 2006. – 256 с.
105. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М.Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
106. Міляєва В.Р Теоретичний аналіз поняття потенціалу особистості / В.Р.Міляєва, Н.К.Лебідь, Ю.В.Бреус // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – Вип. 20. – С. 405-415.

107. Міляєва В.Р. Розвиток потенціалу особистості студентів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу / В.Р.Міляєва, Н.К.Лебідь, Ю.В.Бреус // Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : моногр. / авт.. кол.; під наук. ред. Лозової О.М. – Вінниця : «Відгук», 2014 – С. 85-106.
108. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мозгальова Наталія Георгіївна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 18 с.
109. Мороз В.В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мороз Владислав Володимирович; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д.Грінченка. – К., 2009. – 20 с.
110. Мороз В.В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мороз Владислав Володимирович ; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д.Грінченка. – К., 2009. – 220 с.
111. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) : исследование / В.Г.Москаленко – К. : – Изд-во Киев. гос. консерватории им. П.Чайковского, 1994. – 111 с.
112. Мухамедвалеева Е.А. Актуализация профессионально-культурного потенциала будущего педагога профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Мухамедвалеева. – М., 2006. –178 с.
113. Мясоед П.А. С.Л. Рубинштейн: идея живого человека в психологии // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 108-118.
114. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 164 с.
115. Немов Р.С. Психология / Р.С.Немов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. Психология образования (2-е изд.). – 496 с.

116. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма /Л.Овсянецька // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140-145.
117. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376с.
118. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. Навч. посібник. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
119. Олійник С.В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олійник Світлана Василівна ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 187 с.
120. Олійник С.В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олійник Світлана Василівна ; Житомирський держ. ун-т ім.Івана Франка. – Житомир, 2004. – 17 с.
121. Ортега-и-Гассет Х. Естетика. Философия культуры: сборник / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : Искусство, 1991. – 588 с.
122. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.: За заг. ред. О.М.Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
123. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 272 с.
124. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г.М.Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Вип. 5. – К. : Вид-во НПУ ім..М.П.Драгомановга, 2004. – С. 3-9.
125. Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учня) : посіб для вчителів. – К. : Вища школа, 1999. – 82 с.

126. Пащенко О. Ейдетика – що це? / О. Пащенко // Дошкільне виховання. – 2008. – №11 – С. 16-17.
127. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
128. Петелина Е.А. Контекстное обучение в музыкально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Е.А.Петелина // Педагогика искусства. Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования №2, 2012. – Режим доступа: // <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>
129. Петров К.В. Акмеологическая концепция творческого потенциала учащихся: автореф. Дис.. д-ра пед.. наук. – М., 2008. – 63 с.
130. Петровский А.В. Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 57-66.
131. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С.15-29.
132. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие [для студентов и преподавателей] / В.И.Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
133. Плотницька О.В. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Плотницька Оксана Віталіївна; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 207 с.
134. Пляченко Т.М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки / Т.М.Пляченко // Професійна мистецька освіта і художня культура :матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17 жовт. 2014 р. / МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 61-69.
135. Побережна Г.І. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах / Г.І.Побережна, Т.В.Щериця //

Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 21. – С. 16-18.

136. Побірченко О. Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О.Побірченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 8 (Ч. 1). – 2013. – С. 221-227.
137. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі. Теоретичний аспект / Н.С.Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152), – С. 24-31.
138. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
139. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.
140. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. – Казань, 1989. – 204 с.
141. Проблеми реалізації духовного потенціалу молоді: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Вип. 2 / Наук. ред. Вербець В. В. – Рівне: РДГУ, 2002. – 111 с.
142. Психологическая диагностика детей и подростков // Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисова. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.
143. Психологический словарь / Абраменко В.В. и др.; под. ред.. А.В.Петровского : 2-е изд., испр. И доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
144. Психологический словарь / [Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 343 с.
145. Прангишвили А.С. Деятельность и психология личности // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 168-170.
146. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За загальною редакцією І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

147. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр.: С. 263-293.
148. Рассказов Ф.Д. Профессиональный потенциал педагога как педагогическая категория / Ф.Д. Рассказов, Т.О. Катербарг // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1. – С.132-141.
149. Растригіна А. Інноваційний ресурс мистецького освітнього простору ВНЗ / А.Растригіна // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – Вип. 5. – Київ-Полтава, 2013. – С. 183-194.
150. Реброва О.Є. Міждисциплінарний підхід та його застосування у галузі хореографічно-педагогічної освіти / О.Є.Реброва // Науковий вісник Південноукраїнського Національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. Одеса, 2014. – № 5–6. – С. 129-135.
151. Резанович Е.А. Профессиональный потенциал менеджеров как фактор повышения конкурентоспособности промышленного развития: автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата экон. наук : спец. 08.00.05 “Экономика и управление народным хозяйством” / Е.А. Резанович. – Челябинск, 2008. – 26 с.
152. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – М. : Наука, 1973. – 371 с.
153. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1988. – Т. 2. – 364 с.
154. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К., 1998. –170 с.
155. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. П. Савченко // Педагогічні видання / е-журнал “Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку” / Поточні номери журналу та їх автори / Випуск №3 [2010] / — Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/

156. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин; ред.: О.Пілько. – Івано-Франківськ : Плай. Вид-во Прикарп. ун-ту, 2001. – 204 с.
157. Саїк Г.Ф. Музично-виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Г.Ф.Саїк // Вісник «Педагогіка», 2001. – №5. – С. 14-19. – Режим доступу : [http //www.knukim.edu.ua/ articles _ sayik/htm](http://www.knukim.edu.ua/articles_sayik/htm)
158. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сегеда Наталя Анатоліївна; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2002. – 20 с.
159. Семенов І.М. Розвиток творчої особистості С.Л.Рубінштейна та періодизація його професійної діяльності // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 2. – С. 1-8.
160. Сидорчук Н.Г. Основні тенденції розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету в контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н.Г.Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2004. – Вип. 18. – С. 96-99.
161. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : [монографія] / Світлана Олександрівна – К. : Поліграфкнига, 1996.– 406 с.
162. Сізова Е.Р. Професійна компетентність фахівця-музиканта: структура, зміст, методи розвитку / Е.Р.Сізова // Вища освіта сьогодні. – 2007. – №11. – С. 36-39.
163. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Виталий Александрович Сластенин, Галина Ивановна Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
164. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука – Київ, 1974. – 776с.

165. Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки / М.А.Смирнов. – М. : Музыка, 1990. – 320 с.
166. Сморгж Л.О. Эстетика : навчальний посібник / Л. О. Сморгж ; Київський міжнародний університет. – Київ : Кондор, 2009. – 334 с.
167. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук, 13.00.04 / Сова Маргарита Олександрівна. – К., 2005. – 526 с.
168. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика / В.Н.Соколов. – М. : Издат. центр «Академия», 1995. – 204 с.
169. Соколова О.В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К., 2004. – 207 с.
170. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю.В.Сорокопуд. – Ростов на Дону : Феникс, 2011. – 541 с.
171. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. – М. : Наука, 2000. – 174 с.
172. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности / Леонид Наумович Столович. – М. : Политиздат, 1972. – 271 с.
173. Стратан-Артишкова Т. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти / Т.Стратан-Артишкова // Наукові записки / Ред. кол.: В.В.Радул, В.А.Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2015. – С. 112-116.
174. Сухомлинский В. А. Об умственном воспитании / В.А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступ. ст. М.И. Мухин ; Ред. кол. : Н.Д. Ярмаченко и др. – К. : Рад. Школа, 1983. – 224 с.
175. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М. : «Просвещение», 1998. – 174 с.
176. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности / Г.С.Тарасов. – М. : Наука, 1979. – 190с.

177. Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції "Успішність особистості: потенціал та обмеження", 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psy-science.com.ua>
178. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості /Р.В.Ткач. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 1999. – 24 с.
179. Толмачев В.Н. Творчество в профессиональном управленческом труде /В.Н.Толмачев // Психология и психоанализ. – 1998. – №3. – С.56-63.
180. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики та музичного виховання» / Хлебнікова Ольга Валеріївна; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова – К., 2001. – 22 с.
181. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения / А.В.Хуторской : пособие для учителя – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 318 с.
182. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В.Хуторской. – М. : Изд-во Москов. у-та, 2003. – 415 с.
183. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз) / О.К.Чаплигін. – Х. : Основа, 1999. – 277 с.
184. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Чаплигін Олександр Костянтинівич ; Харківський військовий ун-т. – Х., 2002. – 31 с.
185. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И.Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
186. Шафиков М.Т. Научно-образовательный потенциал региона: сущность, структура, состояние и динамика [монографія] / М.Т. Шафиков. – Уфа : Изд-во «Гилем», 2002. – 107 с.

187. Шевчук М.В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: автореф. дис...канд..психолог.наук: 19.00.01 / Шевчук Марина Володимирівна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2000. – 25 с.
188. Шевчук М.В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді: дис...канд..психолог.наук: 19.00.01 / Шевчук Марина Володимирівна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2000. – 170 с.
189. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О.Ф.Шульпяков. – Л. : Музыка, 1986. – 126 с.
190. Щеглова С.Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Щеглова Светлана Николаевна ; Московский гуманитарный университет. – М., 2006. – 20 с.
191. Щетинская Н.Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Щетинская Наталия Борисовна. – Краснодар, 2005. – 20 с.
192. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П.Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11-15.
193. Энгельмейер П.К. Творческая личность и среда в области технических изобретений. – М. : Образование, 1911. – С. 3.
194. Якобсон П. Психология художественного восприятия / П. Якобсон. – М. : Педагогика, 1986. – 222 с.
195. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л.Яковлева. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 224 с.
196. Яренчук Л.Г. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.04 / Яренчук Людмила Георгіївна ; Держ. закл.
"Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". – О., 2012. – 20 с.

197. Ярошевский М.Я. История психологии: от античности до середины XX в. Учеб. пособие. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
198. Johnson E.B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.