

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛЯО БІНЬ

УДК 378.093.

Дисертація

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань
01 Освіта /Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

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

Науковий керівник:

Щолокова Ольга Пилипівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Ляо Бінь. Методика формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта /Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво).

У дисертації досліджено проблему формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. Проаналізовано погляди представників різних галузей знань на зазначену проблему. З'ясовано сутність ключових понять дослідження – «компетентність», «музично-естетична компетентність», базових – «музично-естетична діяльність», музично-естетичне виховання», «музично-естетичне сприйняття» та похідних – «музично-естетичне середовище», «музично-естетичний досвід», «музично-естетичні уявлення», «музично-естетична оцінка». Потрактовано музично-естетичну компетентність підлітків як зумовлену впливом мистецтва динамічну комбінацію набутих і засвоєних музично-естетичних знань, умінь, навичок, якостей та цінностей, які підлітки здатні успішно реалізовувати в процесі навчальної, позанавчальної та майбутньої професійної діяльності.

Розроблено структурно-функціональну модель формування музично-естетичної компетентності підлітків, що включає перспективно-цільовий, методологічний, змістово-процесуальний та контрольний-результативний блоки.

Науково обґрунтовано, що ефективність формування музично-естетичної компетентності підлітків забезпечується впровадженням у закладах позашкільної мистецької освіти спеціально розроблених на основі міждисциплінарного, акмеологічного, гедоністичного, компетентісного та жанрово-стильового підходів педагогічних умов. Такими педагогічними умовами визначено: створення у закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвитку у підлітків здатності до повноцінного сприйняття музичних творів, оволодіння підлітками навичками

художньої інтерпретації музичних творів, постійного оновлення музично-інтонаційного словника, вивчення в процесі навчання фортепіанної музики для дітей.

Дослідження сутності і специфічних характеристик музично-естетичної компетентності сприяло визначенню її структури, що складає єдність трьох компонентів: мотиваційно-цільовий – містить мотиви, цілі, мету, конкретизовану в завданнях, потреби та прагнення, що впливають на ефективність фортепіанного навчання загалом й набуття музично-естетичної компетентності зокрема; комунікативно-емоційний – включає емоції, почуття, художню комунікацію, що виражена в образних порівняннях, співставленнях, образних характеристиках художнього задуму твору тощо; ціннісно-інтелектуальний – вміщує митецькі цінності, музично-естетичну інформацію, музично-теоретичні знання.

Відповідно до обраних структурних компонентів визначено критерії (мотиваційний, комунікативний, інтелектуальний) та показники сформованості музично-естетичної компетентності. Мотиваційний критерій дозволяє з'ясувати ступінь мотивації підлітків до фортепіанного навчання, зацікавленості музичним мистецтвом, потреб на пізнання, сприйняття та вивчення музичного мистецтва, комунікативний критерій відображає рівень оволодіння підлітками навичками комунікативної взаємодії, володіння емоціями під час спілкування з творами мистецтв та в процесі навчальних занять. Інтелектуальний критерій відображає рівень обізнаності у галузі музичного мистецтва, рівень музично-пізнавальних здібностей та інтелектуальних умінь, здатність до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів, творчого оцінювання музичних явищ на основі прийнятої у суспільстві системи цінностей.

На основі критеріальних ознак та відповідних показників схарактеризовано творчий (високий), продуктивний (середній) та стартовий (низький) рівні сформованості музично-естетичної компетентності, котрі можуть бути досягнені підлітками в процесі навчання в закладах позашкільної мистецької освіти.

Розроблено та експериментально перевірено авторську поетапну методику формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти, що ґрунтується на загальнодидактичних, спеціальних та провідних принципах китайської філософії.

Пропонована методика включала наступні етапи: організаційно-орієнтаційний – націлений на формування позитивної мотивації підлітків до музично-естетичної діяльності та розширенні тезаурусу музичних знань; інтелектуально-поглиблюючий – спрямований на практичне освоєння музичних знань, наповнення музично-інтонаційного словника, розширення музично-естетичного світогляду, активізацію емоційних вражень; творчо-збагачувальний – скерований на розвиток здатності до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів, творчого оцінювання музичних явищ на основі прийнятої у суспільстві системи цінностей; вироблення вмінь емоційно-вольової регуляції концертних виступів, розвиток інтелекту і музикальності.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що вперше:

теретично обґрунтовано методику формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти та педагогічні умови її реалізації (створення у закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвиток у підлітків здатності до повноцінного сприйняття музичних творів, оновлення музично-інтонаційного словника, вивчення в процесі навчання фортепіанної музики для дітей та юнацтва, оволодіння навичками художньої інтерпретації музичних творів, формування музично-естетичного світогляду); *спроектовано* структурно-функціональну модель процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти; *актуалізовано* принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків (міжкультурного діалогу, творчого універсалізму, культурної самоідентифікації, ідеального та еталонного в музичному мистецтві); *уточнено* сутність поняття «музично-естетична компетентність підлітків»; *конкретизовано* структурні компоненти

(мотиваційно-цільовий, комунікативно-емоційний, ціннісно-інтелектуальний); критерії (мотиваційний, комунікативний, інтелектуальний), показники та рівні сформованості музично-естетичної компетентності (творчий (високий), продуктивний (середній), стартовий (низький)); подальшого розвитку дістали положення щодо удосконалення форм та методів фортепіанного навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти в контексті формування музично-естетичної компетентності.

Практичне значення має представлений авторський підхід щодо формування музично-естетичної компетентності підлітків шляхом упровадження інноваційної авторської експериментальної методики, діагностичного інструментарію, тестових завдань для моніторингу знань учнів підліткового віку. Матеріали та висновки цього педагогічного дослідження можуть бути використані для удосконалення процесу фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти України і Китаю.

Ключові слова: музично-естетична компетентність, діяльність, знання, вміння, підлітки, розвиток, сприйняття, фортепіанне навчання.

ABSTRACT

In the dissertation the problem of formation of musical and aesthetic competence of teenagers in establishments of out - of - school art education is investigated. The views of representatives of different branches of knowledge on this problem are analyzed. The essence of key research concepts – "competence", "musical-aesthetic competence", basic – "musical-aesthetic activity", musical-aesthetic education, "musical-aesthetic perception" and derivatives – "musical-aesthetic environment" is clarified. "Musical-aesthetic experience", "musical-aesthetic ideas", "musical-aesthetic evaluation". The musical-aesthetic competence of adolescents is interpreted as a dynamic combination of acquired and mastered musical-aesthetic knowledge, skills, abilities, qualities and values due to the influence of art, which adolescents are able to successfully implement in the process of educational, extracurricular and future professional activities.

A structural-functional model of formation of musical-aesthetic competence of adolescents has been developed, which includes perspective-target, theoretical-methodological, content-procedural and control-effective blocks.

It is scientifically substantiated that the effectiveness of the formation of musical and aesthetic competence of adolescents is ensured by the introduction in out-of-school art education institutions specially developed on the basis of interdisciplinary, acmeological, hedonistic, competence and genre-style approaches to pedagogical conditions. Such pedagogical conditions determine: creation of an artistic and aesthetic environment in out-of-school art education institutions, development of adolescents' ability to fully perceive musical works, mastery of adolescents' skills of artistic interpretation of musical works, constant updating of musical-intonational vocabulary, learning piano music for children.

The study of the essence and specific characteristics of musical-aesthetic competence helped to determine its structure, which is the unity of three components: motivational-target - contains motives, goals, purpose, specified in the tasks, needs and aspirations that affect the effectiveness of piano learning in general and the acquisition of musical aesthetic competence in particular; communicative-emotional - includes emotions, feelings, artistic communication, which is expressed in figurative comparisons, comparisons, figurative characteristics of the artistic idea of the work, etc .; value-intellectual - contains artistic values, musical-aesthetic information, musical-theoretical knowledge.

According to the selected structural components, the criteria (motivational, communicative, intellectual) and indicators of the formation of musical and aesthetic competence are determined. Motivational criterion allows to determine the degree of motivation of adolescents to piano learning, interest in music, needs for knowledge, perception and study of music, communicative criterion reflects the level of adolescents' mastery of communication skills, emotions during communication with works of art and in the arts. The intellectual criterion reflects the level of awareness in the field of musical art, the level of musical-cognitive abilities and intellectual skills, the ability to genre-style embodiment of interpretive ideas, creative assessment of

musical phenomena based on the accepted system of values in society.

On the basis of criterion features and corresponding indicators the creative (high), productive (average) and starting (low) levels of formation of musical and aesthetic competence which can be reached by teenagers in the course of training in out-of-school art education institutions are characterized.

The author's step-by-step method of formation of musical and aesthetic competence of teenagers in out-of-school art education institutions based on general didactic, special and leading principles of Chinese philosophy is developed and experimentally tested.

The proposed method included the following stages: organizational and orientation – aimed at forming a positive motivation of adolescents to musical and aesthetic activities and expanding the thesaurus of musical knowledge; intellectually deepening – aimed at the practical development of musical knowledge, filling the musical-intonation vocabulary, expanding the musical-aesthetic worldview, activation of emotional impressions; creative and enriching – aimed at developing the ability to genre-style embodiment of interpretive ideas, creative assessment of musical phenomena on the basis of the system of values accepted in society; developing skills of emotional and volitional regulation of concert performances, development of intelligence and musicality.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained results lie in the fact that for the first time:

theoretically substantiated the method of formation of musical and aesthetic competence of adolescents in out-of-school art education and pedagogical conditions of its implementation (creation in out-of-school art education of artistic and aesthetic environment, development of adolescents' ability to fully perceive musical works, teaching piano music for children and youth, mastering the skills of artistic interpretation of musical works, the formation of musical and aesthetic worldview); the structural-functional model of the process of formation of musical-aesthetic competence of teenagers in out-of-school art education institutions is designed; the principles of formation of musical and aesthetic competence of teenagers are actualized

(intercultural dialogue, creative universalism, cultural self-identification. ideal and reference in musical art); the essence of the concept "musical and aesthetic competence of adolescents" is specified; specified structural components (motivational-target, communicative-emotional, value-intellectual); criteria (motivational, communicative, intellectual), indicators and levels of formation of musical and aesthetic competence (creative (high), productive (medium), starting (low)); provisions for the improvement of forms and methods of piano teaching of adolescents in out-of-school art education institutions in the context of the formation of musical and aesthetic competence were further developed.

The author's approach to the formation of musical and aesthetic competence of adolescents through the introduction of innovative author's experimental methods, diagnostic tools, test tasks for monitoring the knowledge of adolescents is of practical importance. The materials and conclusions of this pedagogical research can be used to improve the process of piano education in out-of-school art education institutions in Ukraine and China.

Key words: musical and aesthetic competence, activity, knowledge, skills, adolescents, development, perception, piano teaching.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Ляо Бінь. Особливості формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної освіти / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова с.14. – Теорія і методика мистецької освіти, вип. 25(30). - с.79-86, 2018
2. Ляо Бінь. Специфіка становлення фортепіанного навчання в Китаї/ Розвиток особистості дитини та учителя в сучасному освітньому просторі: досвід, проблеми та перспективи. Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції, Хмельницький, 2019, с. 101-105.
3. Ляо Бінь. Фортепіанна музика для дітей як засіб формування музично-естетичної компетентності підлітків. Молодь і ринок. № 8(175) 2019 .С. 154-158.
4. Ляо Бінь. (2019) Музично-естетичне середовище як основа формування музично-естетичної компетентності підлітків. 3rd International scientific and practical conference. Publishing House "ACCENT". с.259-265. **Sofia, Bulgaria.** URL: <http://sci-conf.com.ua>.
5. Ляо Бінь. (2020) Моделювання процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків. The 17 th International scientific and practical conference

«SCIENCE, TRENDS AND PERSPECTIVES» (18-19 May, 2020). с.233-237. **Tokyo, Japan.** 432 p. <https://isg-konf.com/category/conference-archive/>

6. Ляо Бінь. (2020) Принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків XVIII Міжнародна науково-практична конференція “MODERN SCIENCE, PRACTICE, SOCIETY”, 25-26 травня 2020 р.340-344.

Бостон, США <https://isg-konf.com/category/conference-archive/>

7. Ляо Бінь. (2020) Компонентна структура музично-естетичної компетентності підлітків. XVI Міжнародна науково-практична конференція “PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE AND PRACTICE”, 11-12 травня 2020 р., с. 260-264. **Грац, Австрія** <https://isg-konf.com/category/conference-archive/>

8. Ляо Бінь. Музично-естетична компетентність учнів спеціалізованих закладів як педагогічна проблема. Актуальні проблеми музичної освіти та виховання. Зб. наук.праць, вип. 4.Вінниця, 2018.С. 136-139.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	1
ВСТУП.....	10
Розділ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	16
1.1.Змістове наповнення поняття «музично-естетична компетентність»	16
1.2. Музично-естетична компетентність: сутність і специфіка формування у закладах позашкільної мистецької освіти.....	40
Висновки до першого розділу.....	65
Розділ II МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	70
2.1. Провідні філософські підходи і принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків.....	70
2.2. Педагогічні умови реалізації методики формування музично-естетичної компетентності підлітків.....	113
Висновки до другого розділу.....	138
Розділ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	142
3.1. Компонентна структура, критерії, показники та рівні музично-естетичної компетентності підлітків.....	142
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування музично-естетичної компетентності підлітків.....	177
Висновки до третього розділу.....	208
ВИСНОВКИ.....	214
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	219
ДОДАТКИ.....	241

ВСТУП

Стратегія мистецької освіти України та Китаю спрямована, з одного боку, на підтримку національних традицій, а з іншого – на інтеграцію у європейський та світовий освітній простір. У межах реалізації цієї освітньої стратегії особливої ваги набуває питання формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. Державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні та освітньо-виховні засади в Китаї визначають «Стратегія розвитку освіти в Китаї у ХХІ столітті», «Реформи розвитку базової освіти КНР», в Україні – Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Закон України «Про освіту» (2017р., у новій редакції з 16.01.2020р.), «Про позашкільну освіту», Концепція «Нової української школи» (2016 р.). В Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетних питань визначено розвиток позашкільної освіти та цілісної міжгалузевої багаторівневої системи позашкільних навчальних закладів різних типів і профілів для забезпечення розвитку здібностей та таланту обдарованих дітей та молоді.

Питання формування музично-естетичної компетентності підлітків є одним із провідних завдань реформування мистецької освіти і ґрунтується не лише на засвоєнні знань, умінь і навичок, а й на глибокому розуміння їхньої необхідності в подальшій життєдіяльності.

На жаль, нині сучасні підлітки в Україні та Китаї «переживають» досить своєрідне випробування засобами масової інформації, які культивують естрадну музику не завжди високої якості. Це спричиняє низький рівень музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку, що може спровокувати в майбутньому поверхове ставлення до творів класичного та народного мистецтва, не спроможність визначати цінності музичного мистецтва і в кінцевому рахунку унеможлиблює здатність молодій людині презентувати себе як цілісну, культурно-розвинену особистість. Така ситуація визначає актуальність окреслення теоретико-методологічних засад музично-естетичного розвитку

молоді, виявлення тенденцій формування музично-естетичної компетентності підлітків як найбільш чутливої до культурних процесів частини молоді.

Водночас, важливість проблеми дослідження підсилюється низкою суперечностей, що виникають в сучасній музично-педагогічній практиці між:

- суспільною потребою у формуванні музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку та мало реалізованими в даному аспекті потенційними можливостями закладів позашкільної мистецької освіти;

- потребою в оновленні змісту фортепіанного навчання на засадах компетентісного підходу та традиційними методиками, що превалюють у вище зазначених навчальних закладах;

- набуттям у період навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти знань, умінь і навичок та усвідомленням ними необхідності формування музично-естетичної компетентності.

Причиною окреслених проблем вважаємо відсутність у закладах позашкільної мистецької освіти відповідної цілеспрямованої роботи щодо формування музично-естетичної компетентності підлітків.

У контексті вирішення означеної проблеми актуальними вважаємо праці науковців, у яких розроблено теоретичні основи позашкільної освіти (В. Бондарь, Г.Ващенко, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, М. Пирогов, В. Сухомлинський, О. Пометун, Т. Сущенко та ін.); висвітлено окремі психолого-педагогічні аспекти навчання і виховання учнів підліткового віку (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу та ін.), історичні передумови становлення закладів позашкільної мистецької освіти (О. Михайличенко, В. Черкасов, О. Черкашина, Чен Ванхен., Ян Бохуа та ін.).

Питання музично-естетичного розвитку учнів в різні часи привертало увагу таких відомих музикантів-педагогів як А. Вахнянин, В. Верховинець, Д. Кабалевський, З. Кодай, М. Леонтович, Мю Пейянь, К. Орф, П. Сокальський, Сун Джуан, Хень Пейчунь та ін.; представників письменництва (В.Антонович, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко та ін.) та освітянства (М. Драгоманов, П. Житецький, С. Миропольський, С.Русова, К. Ушинський та ін.). В наш час

теоретико-методологічна складова музично-естетичного розвитку учнів підліткового віку представлена у дослідженнях А. Козир, Н. Миропольської, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Хлебнікової, Г. Шевченко, О. Щолокової та ін.

Водночас, огляд наукової літератури засвідчив, що проблема формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти ще не стала предметом цілісного дослідження. Як багатомірне явище музично-естетична компетентність вивчається науковцями поодинокі з різних позицій: у зв'язку з вивченням естетичного ставлення учнів до дійсності й мистецтва (І. Зязюн, М. Киященко, Л. Коган, Л. Масол, О. Семашко, Н. Савченко та ін.); формуванням музичного сприйняття (О. Костюк, В. Остроменський, О. Ростовський, О. Рудницька та інші); в контексті художньо-образного (О. Батюк, О. Полатайко) та музичного (Н. Мозгальова) мислення; розвитком художнього інтересу (О. Дем'янчук, Є. Квятковський, Г. Щукіна); естетичних суджень та оцінки (В. Бутенко, Л. Коваль, І. Критська).

Окремі складові музично-естетичної компетентності підлітків розглянуто в дослідженнях Лі Джуїцін (музично-естетичний смак), І. Слятіної (музично-естетичне виховання), Г. Бриль (музично-естетичні уподобання), В. Мішедченко та О. Сбітнєвої (музично-естетична культура) та ін.

У наукових доробках наголошується на ролі фортепіанного навчання у формуванні музично-естетичної компетентності підлітків. Основи китайської фортепіанної педагогіки закладені у працях Ксу Келі, Тженг Чен-Лі, Тун Даоцзинь, Чжоу Гуанрен, Чжао Щаошен; історії багатовікового китайського музичного мистецтва присвячено дослідження Бо Хе, Ван Юн-і, Ван Гуанзін, Ліан Маочунь, Тянь Бянь. Виховні можливості фортепіанної музики для дітей та юнацтва досліджувалися Л. Блоком, Б. Мілічем, О. Олійником, Н. Мозгальновою, Є. Печерською, О. Щолоковою та ін. У роботах китайських науковців фортепіанна музика для дітей та юнацтва розглядається в річищі культурологічних функцій (Сун Джуан), як частина сучасної музичної культури

(Хуан Джулін), як необхідний репертуар виконавського розвитку школярів (Мю Пейянь, Хень Пейчунь).

Незважаючи на значний науковий доробок, поза увагою дослідників залишилися питання розробки принципів та педагогічних умов формування музично-естетичної компетентності підлітків, обґрунтування структурних компонентів та відповідних критеріїв і показників сформованості означеної якості, створення інноваційної методики формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти.

Актуальність, соціально-практична значущість означеної проблеми, її недостатня розробленість, а також необхідність розв'язання суперечностей зумовили вибір теми нашого дослідження: «Формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти»

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тема дисертації затверджена вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від.27 квітня 2017 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності методики формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти.

Об'єкт дослідження – фортепіанне навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти.

Предмет дослідження – методика формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти.

Завдання дослідження:

- з'ясувати сутність поняття «компетентність» та розкрити зміст поняття «музично-естетична компетентність підлітків», визначити структурні компоненти, критерії, показники та рівні її сформованості;

- теоретично обґрунтувати педагогічні умови та принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти;

- спроектувати структурно-функціональну модель формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти;

- розробити та експериментально перевірити методику формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти;

Для досягнення поставленої мети у дисертації були використані такі методи дослідження:

теоретичні: теоретичний аналіз та узагальнення філософської та психолого-педагогічної літератури, що дозволило уточнити сутність базового поняття; ознайомлення із законодавчими державними документами України і Китаю з питань удосконалення навчання у закладах позашкільної мистецької освіти; метод теоретичного моделювання для створення структурно-функціональної моделі та експериментальної методики формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти;

емпіричні: діагностичні (опитування, тестування, анкетування, спостереження, бесіди); соціометричні, прогностичні (експертне оцінювання, узагальнення незалежних оцінок та характеристик); педагогічний експеримент, який використовувався з метою апробації авторської експериментальної методики формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти;

методи математичної статистики, що використовувалися для оцінювання отриманих результатів задля доведення ефективності авторської експериментальної методики формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять погляди філософів щодо сутності музично-естетичної компетентності (І. Кант, О. Баумгартен, О. Лосєв, Г. Сковорода, Л. Сохань, В. Татаркевич, Фен Юлань, Цай

Жонгди, Цзяо Конян, Чен Ванхен); психолого-педагогічні умовиводи стосовно особливостей підліткового віку та можливості формування музично-естетичної компетентності (І. Бех, Л. Виготський, І. Кон, Г. Костюк, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), погляди вітчизняних вчених на проблему формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти (Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін.), висновки науковців щодо специфіки фортепіанного навчання у закладах позашкільної мистецької освіти (О. Ліпська, Б. Милич, Н. Мозгальова, Г. Ципін та ін.), основні принципи реформування освітнього процесу у закладах позашкільної мистецької освіти, означені у законодавчих державних документах України і Китаю.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що вперше:

теретично обгрунтовано методика формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти та педагогічні умови її реалізації (створення у закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвиток у підлітків здатності до повноцінного сприйняття музичних творів, оновлення музично-інтонаційного словника, вивчення у процесі навчання фортепіанної музики для дітей та юнацтва, оволодіння навичками художньої інтерпретації музичних творів, формування музично-естетичного світогляду);

спроєктовано структурно-функціональну модель процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти;

актуалізовано принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків (міжкультурного діалогу, творчого універсалізму, культурної самоідентифікації, ідеального та еталонного в музичному мистецтві);

уточнено сутність поняття «музично-естетична компетентність підлітків»;

конкретизовано структурні компоненти (мотиваційно-цільовий, комунікативно-емоційний, ціннісно-інтелектуальний); критерії (мотиваційний,

комунікативний, інтелектуальний), показники та рівні сформованості музично-естетичної компетентності (творчий (високий), продуктивний (середній), стартовий (низький));

подальшого розвитку дістали положення щодо удосконалення форм та методів фортепіанного навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти в контексті формування музично-естетичної компетентності.

Практичне значення має представлений авторський підхід щодо формування музично-естетичної компетентності підлітків шляхом упровадження інноваційної авторської експериментальної методики, діагностичного інструментарію, тестових завдань для моніторингу знань учнів підліткового віку. Матеріали та висновки цього педагогічного дослідження можуть бути використані для удосконалення процесу фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти України і Китаю.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати педагогічного дослідження обговорені на науково-практичних конференціях різного рівня: XVII the International scientific and practical conference «SCIENCE, TRENDS AND PERSPECTIVES» (Tokyo, Japan, 2020); XVIII the International scientific and practical conference «MODERN SCIENCE, PRACTICE, SOCIETY» (Бостон, США, 2020); XVI the International scientific and practical conference «PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE AND PRACTICE» (Грац, Австрія, 2020 р.); III International scientific and practical conference (Sofia, Bulgaria, 2019); Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О.Я. Ростовського (Ніжин, 2018); XX Міжнародна науково-практична конференція «Ukr. «ЕРТА» Харків-Київ, 2018), Актуальні проблеми музичної освіти та виховання (Вінниця, 2018, 2019, 2020); Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О.П. Рудницької (Київ, 2017)

Публікації. Результати дослідження відображено у 20 публікаціях, серед них: 2 публікації у наукових фахових виданнях, 4 статті у міжнародних наукових виданнях, 2 наукові статті у періодичних журналах, а також у 12 доповідях на наукових конференціях.

Структура дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків, загальний обсяг дисертації становить 255 сторінок, 7 рисунків, 13 таблиць. Список використаних джерел містить 264 джерела, з них 29 - закордонні видання).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У розділі проаналізовано проблему формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. Визначено й обгрунтовано сутність ключових понять – «компетентність», «музично-естетична компетентність», базових – «музично-естетична діяльність», «музично-естетичне виховання», «музично-естетичний розвиток», «музично-естетична культура» та похідних понять – «музично-естетичні цінності», «музично-естетичні потреби», «музично-естетичний смак», «музично-естетичний досвід», «музично-естетична оцінка». Визначено особливості формування музично-естетичної компетентності у школярів підліткового віку, обгрунтовано унікальність та цінність позашкільного мистецького навчання, виявлено чинники, що зумовлюють успішність формування у підлітків музично-естетичної компетентності.

1.1. Змістове наповнення поняття «музично-естетична компетентність»

Погляди сучасних науковців на проблему музично-естетичного виховання молоді актуалізують питання формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти, адже саме багатоплановість музично-естетичної діяльності підлітків та різнохарактерні форми роботи у закладах позашкільної мистецької освіти виступають основою розвитку творчої особистості. Під час формування музично-естетичної компетентності підлітків ми керувались Законом України «Про позашкільну освіту», в якому визначені основні завдання позашкільної освіти: виховання громадянина України; виховання почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії; виховання патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей Українського народу, а також інших націй і народів та ін. [57].

Формування музично-естетичної компетентності учнів на різних ступенях і ланках навчання мистецької освіти є важливим з декількох причин: по-перше – це диктується вимогами українського суспільства до високого рівня музично-естетичної освіченості підлітків; по-друге – значним освітнім потенціалом позашкільної освіти та орієнтацією сучасної мистецької науки і практики на впровадження інноваційних форм і методів навчання; по-третє – необхідністю відновлення балансу між музично-естетичним розвитком особистості та її ставленням до матеріальних цінностей; і головне – розвитком свідомого ставлення підлітків до краси та досконалості класичного музичного мистецтва на тлі глобального захоплення музично-інформаційного простору популярною музикою низької художньої вартості. Особливої значущості означена проблема набуває саме в підлітковому віці – періоді, коли формуються ціннісні орієнтації, зростає самосвідомість, активізуються процеси самопізнання та прагнення до самореалізації, проходить становлення особистісних етико-естетичних поглядів і суджень.

Прагнення до більш повного розуміння феномену «музично-естетична компетентність підлітків» вимагає «коректного і точного формулювання поняттєво-термінологічного апарату дослідження» [143, с.20], що забезпечить теоретичні передумови для розробки моделі й методики формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. В зв'язку зі сказаним перейдемо до з'ясування сутності ключових понять дослідження – «компетентність», «музично-естетична компетентність», базових – «музично-естетична діяльність», музично-естетичне виховання», «музично-естетичне сприйняття» та похідних – «музично-естетичне середовище», «музично-естетичний досвід», «музично-естетичні уявлення», «музично-естетична оцінка».

У сучасній науковій літературі обґрунтування категорії «компетентність» протягом декількох десятиліть займає одне з провідних місць, проте в її тлумаченні й дотепер немає узгодженості. Вчені розглядають означену наукову категорію на основі таких взаємопов'язаних понять як «компетенція» та

«компетентний». Так, «Новий тлумачний словник української мови» трактує «компетенцію» як добру обізнаність у будь-чому; коло повноважень будь-якої організації, установи, особи; компетентний – як той, що має достатні знання в будь-якій галузі і добре в ній обізнаний та кваліфікований; той, що має певні повноваження [137, с.74]. У «Словнику іншомовних слів» за ред. Л. Пустовіт «компетенція» визначається як «коло питань, явищ, в яких дана особа авторитетна, має досвід і знання, а компетентний – як досвідчений у певній галузі, якомусь питанні, повноправний у розв’язанні будь-якої справи» [156, с.311]. Словник за редакцією С. Ожегова трактує компетенцію як поінформованість у визначеному колі питань, а компетентний – як знаючий, обізнаний, авторитетний у бідь-якій галузі [138, с.312].

На основі сказаного можна зробити висновок, що компетентність – це обізнаність, ерудованість, авторитетність, інформованість [183, с. 289]; здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання [173, с. 312]; синтез знань, умінь і навичок [174].

Для більш повного розуміння терміну «компетентність» необхідно відзначити його латинське походження, а також тлумачення у різних країнах: здатність до дії, уміння використовувати знання у практичній діяльності (Німеччина) [248, с. 517]; реальна здатність застосування знань [197]; загальні здатності, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти та практики (Ірландія); взаємозв’язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю й особистістю (Швейцарія) [238]; це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі; володіння вузько спеціальними знаннями, особливого роду предметними навичками, способами мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії (Британія) [158, с. 6]; здатність особистості діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання (Англія); як «компетентний», «уповноважений», що несе юридичну відповідальність за результати діяльності (Франція) [238, с. 243];

досить глибинною та стійкою частиною особистості й може детермінувати поведінку людини у розмаїтті ситуацій і робочих задач (Америка) [178, с. 9].

З метою усунення розбіжностей у трактуванні поняття «компетентність» була розроблена програма «DeSeCe», відповідно до якої це поняття трактується як здатність бути успішним в індивідуальних і соціальних потребах, діяти та виконувати поставлені завдання. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її виявлення, адже одночасно пов'язує знання, уміння і способи поведінки, пристосовані до умов конкретної діяльності. При цьому, не тільки школа відповідає за набуття особистістю необхідних компетенцій, але й і сім'я, робота, масмедіа, релігійні, культурні організації тощо [73, с.156].

Українські вчені І. Єрмакова, М. Стасюк, Л. Сохань, Г. Несен розглядають компетентність як комплекс знань для розв'язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини; загальну здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування. У такому трактуванні за основу береться аксіологічна і соціокультурна складові, а саме – готовність до самостійної діяльності відповідно до світоглядних установок і ціннісних орієнтацій особистості, з одного боку, і соціокультурних мотивів, з іншого; визначається головний показник життєвої компетентності – її інтегративність [179, с. 138].

Таким чином, підсумовуючи погляди науковців відзначимо, що трактування категорії «компетентність» знаходиться в межах понять «здатність» і «готовність», ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді, ціннісних орієнтаціях та світоглядних переконаннях. Будучи базовою якістю особистості, яка виявляє «причинне відношення до всього ефективного та найкращого», компетентність детермінує певну поведінку та рівень виконання, що вимірюється за допомогою конкретного критерію або стандарту. Різноманітні трактування категорії «компетентність» представлено на рисунку 1.1.

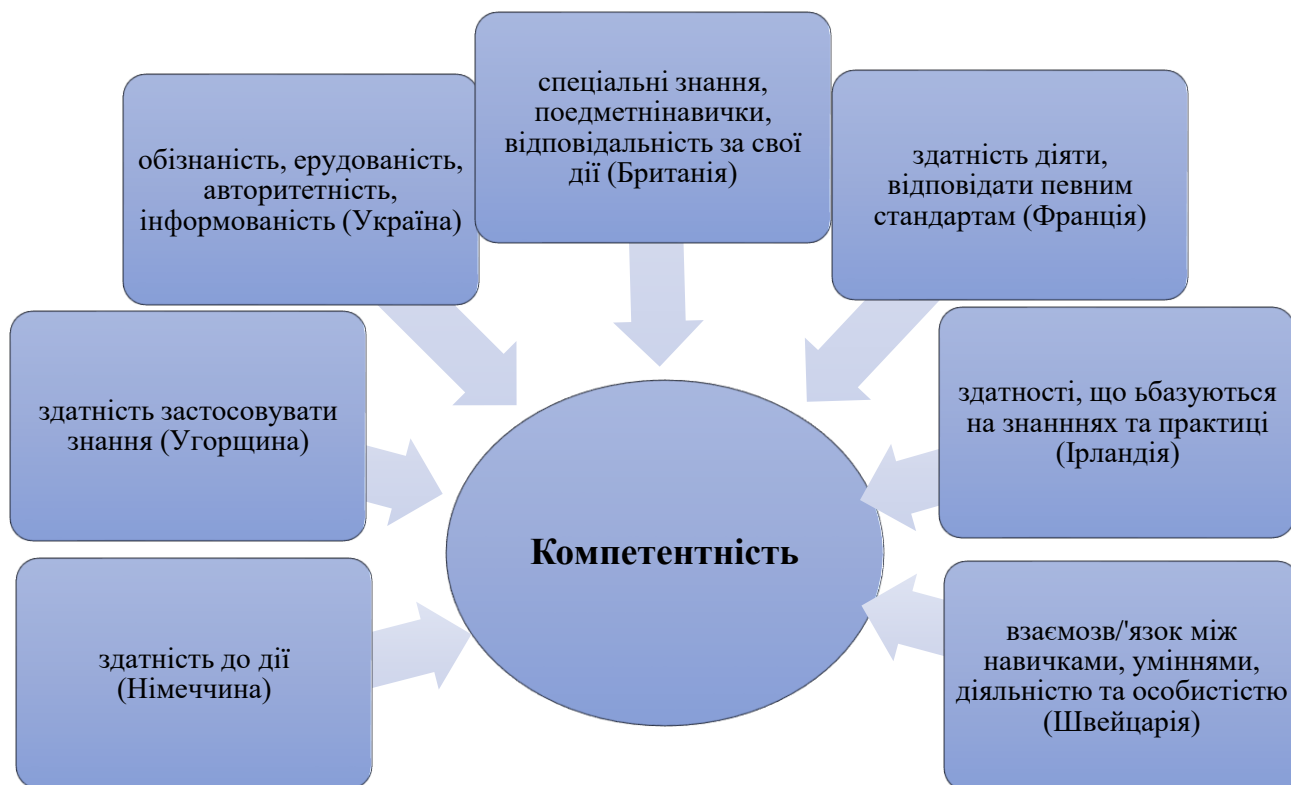


Рис. 1.1. Тракткування категорії компетентність

Аналіз наукових праць дозволив констатувати, що поняття «музично-естетична компетентність» є синтезом двох понять «музична компетентність» та «естетична компетентність». Розглянемо сутність кожного з них.

Обґрунтування «естетичної компетентності» тісно пов'язане з трактуванням поняття «естетика», що в перекладі з грецької означає чуттєвість, відчуття. Як філософська наука, естетика вивчає загальні закономірності художнього освоєння людиною світу, роль мистецтва у розвитку суспільства, принципи виховання почуття прекрасного щодо природи, мистецтва, взаємовідносин людей, визначає критерії естетичної оцінки прекрасного і потворного [194, с.125]. Разом з цим, опанування й оцінка творів мистецтва вимагають художньої та естетичної освіченості, чітких уявлень про природу художніх цінностей, знання критеріїв досконалості музичних творів. Набути цих умінь і навичок можливо тільки через залучення підлітків до скарбниць світової художньої культури. Бажано також посилити культуротворче опанування

духовно збагачених форм мистецтва, що відображають у образно-емоційній формі будь-які естетичні прояви дійсності, природи, праці, пізнання, людських взаємостосунків. Як зазначає В. Лутасенко, мистецтво «розвиває, передусім, естетичний бік мислення», а «естетика мислення прямо пов'язана зі ступенем участі людини в художній творчості й сприйняттям її наслідків» [101, с.4, с.214].

Аналіз наукових праць (Фен Юлань, Цай Жонгди, Цзяо Конян, Чен Ванхен та ін.) показав, що в китайській мові змістове наповнення терміну «естетика» відрізняється від європейського. Зокрема це стосується категорії «краси», якій на відміну від західних учінь, китайці не надають першочергового значення. Основними категоріями китайської естетики є «форма мислення», «межа розуміння», «смак» та «майстерність». У роботі «Історія древньої естетики Китаю» Чен Ванхен зазначає, що почувши хорошу музику, китайці не оцінюють її як «красиву», а говорять, що «в цій музиці є смак». Милуючись картиною, китайці відзначають, що «картина створює жваву атмосферу і має власні межі» [209, с.2].

У роботі У Ю-Цина «Дослідження давніх китайських інструментів» розкрито два види естетичного розуміння китайської музики. Відповідно до першого, музичний твір необхідно характеризувати з точки зору зв'язків з політикою, суспільною користю, враховуючи її церемоніальну роль. Другий вид передбачає вивчення таких сфер музичного мистецтва як пісня, опера, гра на китайській арфі, підпорядкування їх законам естетичного сприйняття та виконавської майстерності [228, с.129].

Основи музичної естетики Китаю були закладені відомим дослідником Цзі Кай, який у роботі «Записки про музику» висунув концепцію «краса в мовчанні», що розкриває протиріччя між реальним змістом музики та її сприйняттям. На переконання автора, музика у поєднанні з уявою і асоціативним мисленням збагачує емоції, адже «поєднання мелодії і уявного образу» подібно «зміні тепла і холоду». Значну увагу Цзі Кай приділяв питанням прояву печалі і радості в музиці, її здатності змінювати звичаї і звички. Осмислення питань

взаємозв'язку звучання і почуття в процесі насолоди музикою привело вченого до висновку, що «звук має властивість навіювати смуток або приносити радість».

Цікавим для нашого дослідження є твердження Цзі Кая про те, що «смак у людей різний, але всі шукають прекрасного. Мелодії різні, але мають загальне – гармонію». Трактують гармонію як сили, що зачіпає людські почуття, приводить вченого до думки про гармонію всесвіту, а також про те, що «музика здатна перетворити суспільство на краще» [Цит. по 261, с.263-265] Важливим є постулат вченого про первісну гармонію в музиці, яка в смутні часи здатна врівноважувати душевний стан людей, викорінювати вади, приводити до гармонії в суспільстві. В часи благополуччя вона породжує спокій в серцях людей, підтримує мир у державі. Отже, на переконання Цзі Кая, музична гармонія може створити «сад спокою в людській душі» [Цит. по 261, с. 267, с. 270]. Сказане підтвердило наші міркування про те, що естетична складова прямо чи опосередковано завжди займала вагоме місце в роботах китайських науковців.

Аналіз наукових джерел дозволив систематизувати багатоаспектність визначень та трактувань поняття «естетична компетентність», а саме як: здатність керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями (Л. Масол); певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; умінь та навичок художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту; прагнення та здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності (І. Ревенко); система внутрішніх засобів регуляції художньо-естетичних дій, до складу якої входять художньо-естетичні знання, соціальні настанови, вміння та досвід, естетична орієнтованість, заснована на знаннях та чуттєвому досвіді (Л. Кликова); розвиненість художніх інтересів, смаків, потреб, ідеалів та естетичних ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, художньо-образного мислення, опанування

мовами різних видів мистецтва, здатність бути слухачем, глядачем, читачем і творцем, вміння сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій діяльності (Л. Михайлова); інтегративна якість особистості, що характеризує здатність фахівця реалізувати свій естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для вдалої діяльності у професійному та соціальному середовищі, усвідомлюючи відповідальність за її наслідки та результати (О. Щолокова).

Переконливим можна вважати і визначення сучасної української дослідниці Г. Сотської, відповідно до якого естетична компетентність є потрактованою інтегративною властивістю особистості, що характеризується: високим ступенем полікультурної, за своїм змістом, гуманітарно-художньої ерудиції; здатністю реалізувати свій естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньо-професійної діяльності, усвідомлюючи відповідальність за її результати. На переконання вченої, естетична компетентність є також показником естетичного розвитку, в основі якого лежить сформованість розуміння і сприйняття явищ дійсності та культури крізь призму понять прекрасного і повторного, трагічного і комічного тощо, а також наявність системи теоретичних знань, практичних умінь у галузі естетики, що визначають здатність фахівця вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях художньо-педагогічної діяльності з орієнтацією на естетичні явища [174].

Важливе значення для розуміння сутності естетичної компетентності має робота Дж. Дьюї «Демократія і виховання», в якій наголошується, що в умовах демократії виховання повинно включати естетичний компонент, оскільки естетична оцінка суспільних явищ є найбільш простою і тому найбільш доступною. Вельми важливим є естетичний компонент для подолання суперечностей між національними та загальнолюдськими цінностями. Він передбачає не просто уникнення всього, що викликає ворожість і заздрість до

інших, а й утвердження кооперації і співробітництва між різними групами, як наслідок – формування суспільного мислення» [238, с. 37].

Естетичне засвоєння дійсності передбачає близькість до життя, прагнення змінити оточуючий світ, суспільство, природу, предметне середовище. Відповідно, естетична компетентність є здатністю виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності людини, оцінювати предмети і явища, їх взаємодію. Вона формується під час опанування різних видів мистецтва на основі таких цінностей, як краса, гармонія, мистецтво, творчість, творення, задоволення, щастя. Естетична компетентність включає в себе розуміння прекрасного і потворного в мистецтві і навколишньому світі, розвинені естетичні почуття і переживання, художні здібності, прагнення створювати прекрасне.

Естетична компетентність підлітків виявляється у ставленні до навчання, до товаришів, навколишнього світу, а також в умінні організувати своє дозвілля та побут. Від рівня естетичної компетентності залежить й те, як учні орієнтуються в оточуючому середовищі, уміють диференціювати твори мистецтва, оцінювати їх за критеріями художньої досконалості, відбирати саме ті, що збагачують їх внутрішній світ.

Вчені виділяють декілька видів естетичної компетентності. Так, у дослідженні О. Гогоберидзе виокремлено: стратегічну – здатність вибирати в повсякденні яскраві враження, що в подальшому перевтіляться в образ; термінологічну – знання визначеного мінімуму художніх термінів та їх значень, вміння їх використовувати, характеризуючи твори мистецтва; продуктивно-образну – здатність не лише до репродуктивного відтворення образу, а й творчого підходу до його створення; образно-стильову – знання основних стильових напрямлень мистецтва, сукупності ознак, що вказують на належність твору до певного стилю, уміння за необхідності створювати нові твори за заданими стильовими характеристиками; вербально-образну – здатність використовувати засоби художньої виразності, розуміти і пояснювати мову мистецтва (техніку, художньо-образний зміст тощо) [39, с.10-19]. З цих позицій змістовим показником естетичної компетентності можна вважати зміни, що

відбуваються в: емоційно-мотиваційній сфері – розвиток внутрішніх, природних властивостей підлітків, мислення, пам'яті, уваги, мистецького інтересу, естетичного сприймання дійсності та мистецтва; когнітивній сфері – об'єм, глибина знань про стилі і жанри, засоби виразності музичного мистецтва; в практичній сфері – здатність до естетичного сприймання і творення, самостійна інтерпретаційна діяльність на основі музично-теоретичної обізнаності.

Музична компетентність відносно естетичної виступає як одна з предметних, адже передбачає здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного мистецтва, що формується під час сприймання і вивчення музичних творів. Загально визнано, що музика безпосередньо впливає на почуття дитини, допомагає їй краще пізнавати світ. Наявність музичної компетентності допоможе підліткам розкрити свою індивідуальність, сприятиме їх всебічному розвитку та музично-виконавському становленню.

Аналіз наукових праць (Бянь Мен, Л. Василенко, Лань Сінь Цзюнь, Лі Лань, Лю Цяньцянь, Н. Мозгальова, Чан Пенчен, О. Щолокова та ін.) дозволив визначити особливості музичної компетентності – розуміння (інструменталістом, вокалістом, диригентом) сутності музичного твору, осмислення та осягнення його художньо-інтонаційного смислу; володіння технікою художнього виконання, яка є складовою частиною художньо-інтерпретаційного процесу і передбачає вміння добору засобів музичної виразності; особистісні характеристики – здатність до емоційно-образного мислення, співпереживання, індивідуальна неповторність, творче самовираження, здатність до сценічно-діалогового спілкування, індивідуально-неповторний художньо-інтонаційний вимір, рефлексивність [96, 102, 125, 207, 224]. Важливою складовою музичної компетентності є здатність творчо мобілізувати вольові якості у процесі концертно-виконавської діяльності, зокрема виконавську надійність, артистизм, експресію, силу волі. Сказане визначає спроможність підлітків здійснювати самостійно-творчу та художньо-інтерпретаційну діяльність.

Розглядаючи музично-естетичну компетентність підлітків, українські вчені (Л. Масол, Г. Падалка О. Ростовський, О. Рудницька та ін.) та китайські (Лю Цяньцян, Чан Пенчен та ін.) дослідники характеризують її на основі таких понять: розуміє, знає, уміє, інтерпретує, застосовує, виявляє естетичне ставлення, дає власну оцінку музичним явищам тощо. Аналіз наукових праць дав можливість узагальнити погляди науковців на сутність музично-естетичної компетентності, а саме:

- як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музики, що формується у процесі сприймання, виконання, створення музичних творів [43];
- як здатність до художнього сприймання, оцінки музичних творів та їх стилевідповідного відтворення [207];
- готовність до постійної музичної самоосвіти згідно з внутрішньою потребою та індивідуальним смаком [68];
- набутий досвід, що інтегрує елементарні музичні знання, розвиток музичних здібностей, практичні уміння і навички [56] .

Найбільш переконливим вважаємо твердження Г. Падалки, яка наголошує на тому, що музично-естетична компетентність є здатністю до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння її основних закономірностей існування і розвитку, до оволодіння музичними засобами втілення художніх образів у виконавстві [145, с.19].

Важливим висновком науковців є те, що музично-естетична компетентність є динамічною, розвивається відповідно до віку, отриманої музичної освіти та прагнення до самоосвіти та самореалізації.

Чимало можливостей для формування музично-естетичної компетентності підлітків мають заклади позашкільної мистецької освіти, адже цілеспрямоване заняття музикою сприяє пізнанню різних жанрів і стилів музики, інтересу до класичного мистецтва, потягу до прекрасного і найкращого в мистецтві. Допоміжну роль у формуванні музично-естетичної компетентності підлітків відіграє участь підлітків у музичних шкільних гуртках, відвідування музичних лекторіїв, концертів класичної та сучасної академічної музики тощо.

За свідченням дослідників, музично-естетичну компетентність підлітків не можна вважати повноцінною, якщо вона не враховує сприймання, розуміння і виконання фортепіанних творів, які є невід'ємною частиною світової і національної музичної культури. Відповідно, музично-естетична компетентність підлітків включає здатність до художньо-творчого сприймання, естетичної оцінки музичних творів та їх відтворення у виконавській діяльності, до постійної музичної самоосвіти відповідно до внутрішніх потреб, переконань та індивідуального смаку. Музично-естетична компетентність передбачає сформовану на основі знань здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музики, сформованість естетичних уподобань та музичних здібностей, музично-естетичного досвіду та естетичного ставлення до оточуючого світу.

Узагальнюючи існуючі підходи до трактування поняття «музично-естетична компетентність», визначаємо музично-естетичну компетентність підлітків як зумовлену впливом мистецтва динамічну комбінацію набутих і засвоєних музично-естетичних знань, умінь, навичок, якостей та цінностей, які підлітки здатні успішно реалізовувати в процесі навчальної, позанавчальної та майбутньої професійної життєдіяльності. У системі позашкільної мистецької освіти особливості формування музично-естетичної компетентності підлітків полягають у творчій спрямованості навчання, естетичного ставлення до оточуючого середовища, комунікативній взаємодії учителя та учнів. Високий рівень музично-естетичної компетентності підлітків виявляється в почутті задоволення від процесу та результатів музично-естетичної діяльності, прагнення до привнесення оригінального у створення і виконання музичних творів, самореалізації та самовираження в музично-естетичній діяльності.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що одним із основних засобів формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку є музично-естетична діяльність. На думку Р. Тельчарової, музично-естетична діяльність є проявом людської активності у сфері духовно-практичного оволодіння цінностями музичної культури [187]. Відповідно до наукових доробок Б. Асаф'єва, в процесі формування музично-естетичної компетентності

учнів підліткового віку необхідно використовувати три види музичної діяльності – сприймання музики, вокально-хорове та інструментальне виконавство, імпровізаційна діяльність [6]. Кожен з цих видів діяльності здійснюється з урахуванням естетичних мотивів і потреб, ціннісних орієнтацій, смаків, інтересів та уподобань.

Опрацювання наукових джерел та узагальнення існуючих підходів до визначення сутності музично-естетичної діяльності дозволило з'ясувати її складові: «суб'єкта з його потребами; мету, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт і на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності» (С. Гончаренко) [38, с. 98]. За свідченням Г. Падалки, «суб'єкт навчально-музичної діяльності – це учень, для якого мета і завдання даної діяльності мають особистісний сенс» [145, с. 55]. Відповідно до мети дослідження, суб'єктами музично-естетичної діяльності можна вважати підлітків, що беруть участь у цій діяльності і прагнуть реалізувати музичні знання, здібності та власні уподобання засобами музично-виконавського мистецтва.

Музично-естетична діяльність включає естетичне сприймання і переживання явищ дійсності і мистецтва, оцінювання їх засобом судження, смаку і співвідношення з ідеалом, створення нових естетичних цінностей. Успішність музично-естетичної діяльності залежить від розвитку естетичних здібностей – сукупності індивідуально-психологічних особливостей, завдяки яким відкривається можливість здійснювати естетичну діяльність. Здібність естетична коріниться в особливих природних задатках, але виявляється і розвивається у визначених психологічних і соціально-історичних умовах існування індивіда (Б. Теплов). До основних музично-естетичних здібностей науковці відносять естетичне споглядання, образне мислення, продуктивну уяву та розум, творчість, випереджальну емоційну оцінку музичного явища або музичного твору [150, 186].

Музично-естетична діяльність передбачає спілкування з витворами мистецтва та набуття знань про мистецтво, формування в процесі спілкування з

музичним мистецтвом здатності адекватного бачення художнього образу як основи аналітичного вивчення музичних творів, занурення в активну виконавську діяльність. Засобами музично-естетичної діяльності формуються музично-естетичні потреби, які, в свою чергу, стимулюють виникнення музично-естетичних інтересів та уподобань і стають наступним етапом формування музично-естетичної компетентності підлітків.

Аналіз наукових праць дозволив дійти висновку, що основою формування музично-естетичної компетентності підлітків може стати грамотно організоване музично-естетичне виховання, що здійснюється у закладах позашкільної мистецької освіти. Висновки дослідників констатують, що в «музично-естетичному вихованні» інтегровано різноманітні елементи музичного і естетичного виховання на основі їх тісної взаємодії.

Великого значення музично-естетичному вихованню надавав В. Сухомлинський, стверджуючи, що музика – це мова почуттів, переживань, найтонших відтінків настрою, могутній засіб виховання. Наголошуючи на важливості впливу музики на дитину, вчений підкреслював, що «емоційність натури властива морально і естетично вихованій людині, виражається в тому, що серце стає сприйнятливим до доброго слова, навчання, поради, напуття. Якщо ви хочете, щоб слово вчило жити, щоб ваша вихованці прагнули до добра, – виховуйте тонкість, емоційну чуйність юного серця. Серед численних засобів впливу на юне серце важливе місце належить музиці». При цьому «.. чутливість сприймання мови музики, її розуміння залежать від сприйняття у дитинстві й отрочстві творів, складених народом і композиторами, а краса музичної мелодії відкриває дитині її власну внутрішню красу та виховує свідоме відчуття гідності [184, с. 97, 143].

У довідниковій літературі музичне виховання трактується як процес цілеспрямованого пізнання музики, розвиток музично-естетичних смаків людини, збагачення її музичної культури і розвиток здібностей до музичної діяльності (С. Гончаренко); цілеспрямований системний розвиток музичних здібностей і музичної культури особистості, виховання у неї відгуку на музику,

цілісного відчуття, переживання і розуміння образного змісту музичних творів (Ю. Юцевич). Досліджуючи проблеми теорії та методики музичної освіти О. Рудницька дійшла висновку, що «музичне виховання» є спеціально організованим процесом, який передбачає формування особистісних якостей учня та розвиток його здібностей засобами музичного мистецтва [164]. У формулюванні В. Черкасова наголошується на цілеспрямованому впливі на дитину засобами музичного мистецтва, що передбачає формування естетичної культури, поглядів, переконань та цінностей [208].

У даному контексті доцільно розглянути поняття «естетичне виховання», яке має багато трактувань. Так, академік І. Зязюн відзначає, що «естетичне виховання є залученням людини до соціокультурного простору, результатом якого є отримання естетичного досвіду, що специфічно пов'язує її зі світом» [61], професор О. Дубасенюк розглядає зазначене поняття як педагогічний процес взаємодії педагога та учнів, спрямований на формування естетичної культури та розвиток естетичного ставлення особистості до життя, набуття здатності до творчої діяльності за законами краси [49]; Ю. Юцевич переконаний, що «естетичне виховання – це виховання здатності цілеспрямовано сприймати, відчувати, правильно розуміти та оцінювати красу навколишньої дійсності: природи, суспільного життя, праці, мистецтва; цілеспрямована діяльність, яка реалізується через реалізацію відносин її учасників завдяки управлінню викладачем діяльнісним процесом» [227]; у роботі М. Семенова естетичне виховання розглядається як процес «формування певного естетичного відношення людини до дійсності, в якому виробляються орієнтації особистості у світі естетичних цінностей, у відповідності з уявленнями про її характер складається у певному конкретному суспільстві із залученням до цих цінностей [171].

На переконання Ю. Юцевича, окремою галуззю естетичного виховання та сферою залучення молоді до музичної культури є музично-естетичне виховання. Включаючи елементи музичної освіти і навчання, музично-естетичне виховання здійснюється у загальноосвітніх і музичних школах, гімназіях, ліцєях і коледжах,

дошкільних та позашкільних закладах шляхом оволодіння основами теорії музики і музичної літератури, залучення до творчості та активного музикування [227].

Музичне-естетичне виховання розглядається вченими у декількох аспектах: по-перше, як зафіксована державним стандартом складова певної освітньої системи; по-друге, як процес, результатом якого є розвиненість музичних здібностей і навичок музично-творчої діяльності, що забезпечує свідоме сприйняття творів музичного мистецтва; по-третє, як процес, результатом якого є музично-естетичний досвід, що включає сформовані музичні знання, ціннісні орієнтації та мистецький світогляд. Підсумовуючи сказане вище, визначаємо музично-естетичне виховання підлітків як спеціально організований цілеспрямований процес розвитку музичних здібностей і навичок музично-творчої діяльності, формування музично-естетичної культури, що здійснюється в закладах позашкільної мистецької освіти.

Важливою складовою музично-естетичної компетентності підлітків є музично-естетична культура, яка розглядається дослідниками як інтегрована якість особистості, що є основою її здатності до сприймання, оцінки прекрасного і потворного, трагічного і комічного, а також створення музично-естетичних цінностей в житті і мистецтві.

У науковій літературі існує декілька підходів до визначення поняття «культура». У філософському розумінні – це особливий діяльнісний спосіб освоєння людиною світу, включаючи як увесь зовнішній світ, природу і суспільство, так і внутрішній світ, саму людину в розумінні її формування і розвитку» [194, с.16-26]. «Щоб жити в історично визначеному суспільстві і діяти в певній сфері суспільного життя, – зазначає А. Комарова, – людина повинна оволодіти наявними умовами суспільного життя і діяльності. Міра оволодіння цими умовами і характеризує рівень людини – її культуру» [76, с.10].

Крім того, культуру визначають як сукупність особистісних якостей людини; кінцевий продукт діяльності людей; діяльність, у якій людина має можливість виявити й розкрити свою внутрішню сутність, виразити її в усій

цілісності й універсальності тощо. Музично-естетична культура включає в себе особливості естетичного та музичного. Естетичне передбачає перетворення дійсності за законами краси (Д. Джола, А. Щербо), творення прекрасного в діяльності і людських стосунках (В. Сухомлинський), музичне – визначає свідомість, потреби, уподобання в галузі музичного мистецтва. З цих позицій музично-естетичну культуру підлітків можна розглядати як механізм, що регулює і регламентує їх поведінку і дільність на основі знань, переконань, переживань і почуттів.

На переконання Р. Тельчарової, між естетичною і музичною культурою особистості існує діалектичний взаємозв'язок, що виявляється у здатності сприймати і творити світ музики не лише за технологічними законами музичного мистецтва, але й у відповідності до законів краси, досконалості, гармонії. Спираючись на таке розуміння музично-естетичної культури, вчена включає до її змісту ціннісно-аксіологічні та творчі орієнтації особистості, що набувають прояву в єдності музично-естетичних здатностей, знань і навичок, оцінок, почуттів і переконань [187] .

Адаптуючи погляди науковців до розкриття сутності музично-естетичної культури акцентуємо увагу на питаннях, творчості та естетичному ідеалі (Л. Горюнова); музичному досвіді, музичній грамотності, музично-творчому шляху (Д. Кабалевський); музично-естетичній свідомості та індивідуальній музичній культурі (О. Родинова); творчому потенціалі (Л. Хлебнікова); естетичних знаннях, переконаннях переживаннях, почуттях (О. Щолокова); створенні власного ціннісно-змістового поля та актуалізації духовних цінностей (Л. Арштейн). Вчені переконані в тому, що в цілому поняття «музично-естетична культура» може трактуватися як створення особистістю власного внутрішнього світу через творчість засобами різних видів музичної діяльності на основі ціннісних орієнтацій.

Цікавими є погляди науковців на структуру «музично-естетичної культури». Так, Д. Кабалевський, Г. Падалка, Р. Тельчарова, О. Щолокова та ін. виокремлюють в ній дві складові:

- індивідуальну музичну культуру дитини, яка включає музично-естетичну свідомість, музичні знання, уміння та навички, які склалися у результаті практичної музичної діяльності;

- музична культура певного соціуму, що включає у себе твори народного і професійного музичного мистецтва та різні інститути, які регулюють музичну діяльність школярів та задовольняють потреби їх музичного виховання [145, 187]. Дослідники одностайні в тому, що музично-естетична культура підлітків формується в певному освітньому та соціокультурному середовищі, до взаємовідносин з яким підлітки залучаються в процесі навчання та за допомогою естетичних ставлень до різних мистецьких явищ.

З проблемою формування музично-естетичної компетентності підлітків нерозривно пов'язана проблема музично-естетичних цінностей, формування яких дозволить підліткам усвідомлювати речі, явища, вчинки цінними або нецінними для себе й відповідним чином орієнтувати своє життя і побутування. В зв'язку з цим надзвичайно важливо навчити учнів виокремлювати справжні цінності, керуватися ними у своїх діях і вчинках. Слід також зауважити, що музично-естетичне виховання завжди містить у собі два взаємопов'язаних елементи: засвоєння музично-естетичних цінностей, які закріпилися у суспільстві, та створення власних цінностей, керуючись внутрішніми відчуттями та сприйманням творів мистецтва. Саме на їх розвиток має бути спрямоване фортепіанне навчання у позашкільних закладах мистецької освіти.

Серед сучасних дослідників, які вивчають питання музично-естетичних цінностей, слід відзначити В. Дряпіку, Н. Овсяннікову, О. Олексюк, Л. Сбітневу, Л. Хлебнікову, Т. Фурсенко, О. Щолокову та ін. Основними цінностями в галузі мистецтва вважаються краса, гармонія, духовний світ людини, естетичний розвиток тощо. Їх формування відбувається шляхом пізнання мистецтва, а проявляються вони у всіх видах художньої творчості – образотворчої, літературної та музичної. Саме музично-естетичні цінності формують духовні потреби підлітків та їх ставлення до фортепіанного

мистецтва, оскільки завдяки музичній діяльності відбувається безпосереднє спілкування з музичними творами та художніми образами.

За свідченням Т. Фурсенко, «естетичні цінності пов'язані з естетичним освоєнням людиною навколишньої дійсності, вони складаються внаслідок специфічної оцінки, переживань, перетворення світу у процесі взаємодії суб'єкта й об'єкта, розвитку естетично-творчих здібностей, потреб, інтересів і смаків [195, с.5]. Дослідниця робить важливий висновок, що ціннісні орієнтації у галузі музичної культури, з одного боку, встановлюють взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особистості (інтересів, потреб, здатності до сприйняття й оцінки, аксіологічних установок), а з іншого – виступають як відбиток певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, що обумовлена рівнем художнього розвитку та ставлень підлітків до оточуючої дійсності й музичного мистецтва.

На думку Л. Масол, усвідомлене ставлення особистості до навколишнього світу, до культури – це цінності, які стають базовими у моделюванні змісту загальної мистецької освіти. Єдність універсальних художньо-естетичних категорій «ритм», «контраст», «симетрія», «композиція», «динаміка» сприяє розумінню специфіки художньо-образної мови кожного із видів мистецтва» [117, с. 18]. Разом з тим автор визначає рівні, на яких здійснюється інтеграція ціннісних знань та уявлень учнів: духовно-світоглядний (через спільний тематизм, що відображує фундаментальний зв'язок усіх видів мистецтва з життям); естетико-мистецтвознавчий (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій); психолого-педагогічний (через технологію інтегрованих уроків різного типу). Л. Масол наголошує, що спільними для всіх видів мистецтва є естетичне відображення в художніх образах закономірностей людського буття [117]. .

У дослідженні Л. Сбітневої наголошується, що на культурологічному рівні формування музично-естетичних орієнтацій школярів розглядається як один з важливих проявів культуротворчості, пов'язаної із збереженням, розповсюдженням, збагаченням цінностей художньої культури в житті сучасної

молоді. Важливими чинниками формування музично-естетичних цінностей автор вважає новітні педагогічні технології, досвід кращих учителів, які вносять елемент творчого пошуку в процес художньо-естетичного розвитку підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти [168].

Це відповідає основним положенням «Концепції художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» де відзначається, що «художньо-естетичний розвиток – це становлення особистості, яке характеризується естетичним ставленням до мистецтва і дійсності, розвинутими спеціальними художніми здібностями та мисленням, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і безперервного духовного самовдосконалення» [117].

У науковій літературі музично-естетичний розвиток особистості розглядається як зумовлене впливом мистецтва зростання рівня естетичної та музичної культури, музично-естетичного досвіду, сформованість естетичних якостей, музичних здібностей та естетичного ставлення до оточуючого світу. Високий рівень музично-естетичного розвитку підлітків виявляється у задоволенні від спілкування з музичним мистецтвом, процесу та результатів музичної діяльності, привнесенні оригінального та естетичного в оточуюче середовище та власне життя.

У контексті сказано доцільно звернути увагу на музично-естетичну свідомість, яка корегує успішність процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. На думку Р. Тельчарової, музично-естетична свідомість є сукупністю соціально-психологічних процесів, що відображаються в людському мозку і за допомогою яких здійснюється оволодіння музичними цінностями і музичною творчістю [187]. Будучи особливим способом ставлення до музики «зі знанням і розумінням», музично-естетична свідомість дозволяє вибудувати внутрішній ідеальний план музичної діяльності. В свою чергу, на музично-естетичні знання підлітки спираються при обґрунтуванні логічних суджень, які утворюють раціональний рівень музично-естетичної свідомості. Наявність музично-

естетичних знань стає підставою для самостійного висловлювання суджень про художні цінності культури. За свідченням І. Павлової, музично-естетична свідомість не завжди виявляє себе в безпосередньому сприйнятті, велике значення мають приховані внутрішні процеси, такі як потреби, мислення, уявлення, які характеризують оціночне ставлення особистості до мистецтва і оточуючої дійсності [144].

Як свідчать дослідження Е. Абдулліна, музично-естетичні оціночні уявлення виявляються в музично-естетичних поглядах, переконаннях і судженнях. «Здатність дати естетичну оцінку твору – на думку вченого, характеризує досить високий рівень розвитку сприйняття музики і може слугувати одним з показників музичної культури» [1]. У словнику мистецьких термінів за редакцією Г. Сотської та Т. Шмельової естетична оцінка визначається як установлення значущості предметів, явищ дійсності й мистецтва з позицій уявлень особи про прекрасне. Цей процес має суб'єктивний характер, оскільки детермінується інтересами та потребами особистості, які безпосередньо залежать від її світогляду та рівня музично-естетичного розвитку [174].

Важливе значення для формування музично-естетичної компетентності підлітків має наявність і розвиненість музично-естетичних потреб, які для підлітків виражаються в радісному, цікавому, веселому і доброму і стимулюють їх музичний розвиток та естетичне зростання. Вчені наголошують на динамічному характері естетичної потреби, яка обумовлює її здатність до розвитку і трансформації. Розвиваючись, ускладнюючись і вдосконалюючись, естетичні потреби виступають як потреби у спогляданні, сприйнятті естетичних цінностей, в творенні і творчості. Під впливом яскравого естетичного переживання відбувається вдосконалення, піднесення потреби, в результаті чого естетична потреба еволюціонує в потребу творчу, мета якої полягає в переході естетичного на рівень дійсності. Естетична потреба пов'язана з естетичним інтересом, адже в основі естетичного інтересу лежить потреба в естетичній насолоді. Необхідно пам'ятати про те, що інтерес завжди є визначеним орієнтиром, маяком для підлітків в їх прагненні задовольнити музично-естетичні

потреби. В свою чергу, музично-естетичні потреби та інтерес пов'язані з естетичними переживаннями і є рухомою силою формування музично-естетичної компетентності підлітків.

У контексті сказаного можна говорити, що однією з найважливіших характеристик музично-естетичної компетентності підлітків є наявність музично-естетичного смаку. Аналіз наукових джерел засвідчив, що науковці по-різному трактують категорію «музично-естетичний смак». Його визначають як: здатність до оцінки предметів, явищ, ситуацій з точки зору їх естетичних якостей (Б. Ліхачов); відносно стійку якість особистості, в якій закріплені норми, уподобання, що служать особистісним критерієм для естетичної оцінки предметів або явищ (А. Буров); складовий компонент генералізованої естетичної здатності, що включає естетичне почуття, погляди, естетичне переживання і насолоду (Н. Киященко); естетичну систему музичних уподобань і орієнтацій, засновану на культурі особистості та на творчій переробці естетичних вражень (Ю. Борєв); стійку систему оцінок естетичної значущості явищ навколишнього світу відповідно до естетичних поглядів, почуттів і ідеалів людини (Л. Коган); здатність вибірково-оцінного ставлення до естетичних об'єктів, вміння відрізняти прекрасне від потворного на основі глибокого знання законів естетики (А. Сарж). Будучи важливою складовою музично-естетичної компетентності, музично-естетичний смак формується під впливом мистецьких цінностей і виражається в здатності емоційно оцінювати різні музичні твори, перш за все, відрізняючи їх за стильовими особливостями та власними уподобаннями. Він дає можливість тонше, більш диференційовано і об'єктивно оцінити естетичні якості музичних творів та явищ навколишнього світу. Музично-естетичний смак тісно пов'язаний зі світоглядом людини, його ідеалами та поглядами. Його основними характеристиками є почуття міри, гнучкість і разом з тим стійкість оцінок, а також широта і багатогранність сприйняття.

У контексті формування музично-естетичної компетентності підлітків доцільно розглянути категорію «музично-естетичний досвід». Аналізуючи дану категорію ми з'ясували, що у філософському розумінні досвід є

співвідношенням суб'єктивного і об'єктивного, безпосереднього і опосередкованого, інтуїтивного і осмисленого, раціонального (розуму) та емоційного (відчуття) [193, 194]; у психолого-педагогічному – є результатом творчої діяльності людини, що спрямована на свідоме сприйняття різноманітних вражень навколишнього середовища; обумовлена багатогранними актами людського мислення, пам'яті, уяви та емоційних переживань; має на меті позитивне перетворення самої особистості [38; 75]; у художньо-естетичному – обумовлений зв'язком з духовно-практичним ставленням особистості до навколишнього світу і передбачає усвідомлення значущості мистецтва у розвитку особистості [44, с.36]. Як і попередньо розглянуті категорії, «музично-естетичний досвід» є, з одного боку, уособленням естетичного відношення до оточуючої дійсності, а з іншого – цілісністю музичних знань, умінь і навичок, спрямованих на розуміння музичних явищ і створення музичних творів.

У наукових джерелах естетичний досвід визначається як: сутність естетичного виховання, цілеспрямований процес формування в людині потреби в досконалості (Д. Джола, А. Щербо); «духовне утворення», що належить до складних психічних явищ, котрі можуть бути розглянуті у якості системи та мати компонентну структуру (І. Зязюн); сукупність неутилітарних інтуїтивно-дієвих ставлень суб'єкта до реальності, які мають споглядальний характер і супроводжуються або завершуються духовною насолодою суб'єкта або почуттям задоволення (М. Нечипоренко); інтегративне особистісне утворення, що є результатом художньо-естетичної діяльності особистості, змістовною стороною якого виступає естетичне відношення до мистецтва як діяльнісно-емоційного процесу зв'язку особистості з художніми об'єктами (О. Шевнюк).

На думку Т. Завадської, музично-естетичний досвід є видом художньо-естетичного досвіду. При цьому якість та кількість такого досвіду сприяє позитивному впливу музичного мистецтва на підлітків. Розглядаючи музично-естетичний досвід як цілісне утворення, котре характеризує рівень розвитку школярів у різних видах музичної діяльності, вчена наголошує на його емоційному, дієвому та знаннєвому аспектах. В музично-естетичному досвіді

підлітків науковець виокремлює: досвід емоційно-цілісного ставлення до музики; інтонаційно-слуховий та знаннявий досвід; досвід творчої музичної діяльності [56, с.27-29]. На наше переконання, музично-естетичний досвід підлітків можна розглядати як єдність емоційної сутності музичної діяльності та комплекс музичних знань, умінь, навичок, здібностей, що функціонує як інтегральний людинотворчий феномен особистісної музичної неповторності учня. Отже, розглянуті ключові, базові та похідні поняття складають термінологічне поле дослідження, наочне представлене на рисунку 1.2.

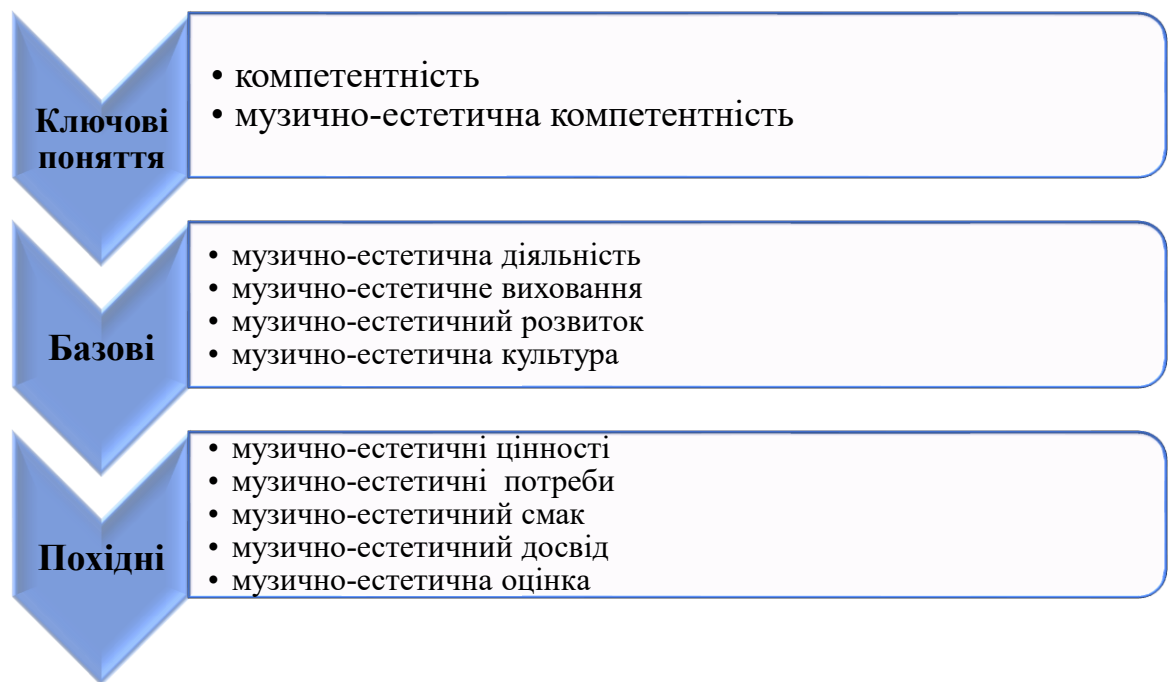


Рис. 1.2. Термінологічна складова дослідження

Підсумовуючи сказане зазначимо, що з'ясування сутності ключових понять дослідження – «компетентність», «музично-естетична компетентність», базових – «музично-естетична діяльність», музично-естетичне виховання, «музично-естетичне сприйняття» та похідних – «музично-естетичне середовище», «музично-естетичний досвід», «музично-естетичні уявлення», «музично-естетична оцінка» дало можливість уявити багатоаспектність феномену «музично-естетична компетентність», його змістову наповненість і широту трактувань. Узагальнюючи сказане, можна констатувати, що одні дослідники розуміють її як здатність до усвідомлення музики, як явище суспільного життя, засвоєння її основних закономірностей існування і розвитку,

оволодіння музичними засобами втілення художніх образів у виконавстві; інтегративна здатність до естетично-творчого сприймання, естетичної оцінки музичних творів та їх відтворення у виконавській діяльності.

1.2. Музично-естетична компетентність: сутність і специфіка формування у закладах позашкільної мистецької освіти

Модернізація освітньої системи України та Китаю, що проходить на тлі впровадження освітніх інновацій, передбачає посилення ролі позашкільної мистецької освіти в життєвому становленні і професійному самовизначенні підлітків. Така спрямованість визначена і в основних державних документах: Конституції України, Законі України «Про освіту» та «Про позашкільну освіту», Положенні про позашкільний навчальний заклад, Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» тощо. Так, «Першим компонентом з восьми ключових формули Нової школи є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві, ... а процес виховання має бути наскрізним. Педагогіка партнерства має ґрунтуватися на партнерстві між учнем, учителем і батьками» [82, с.9]. В цьому випадку позашкільна освіта виступає як мотивована освіта, яка виведена за межі основного освітнього процесу, дозволяє учневі задовольнити потяг до пізнання та потребу творчої реалізації, особистісного, самовизначення та професійного становлення. «Відмінність мережі установ позашкільної освіти дітей від інших освітніх установ, на думку О. Бруднова, полягає в тому, що в них дитина проходить зовсім інший освітній шлях. ... Ми не тільки даємо їй інформацію, а включаємо в процес, що сприяє освоєнню різних галузей людської діяльності, знання, дозволяє набувати вміння та навички, вдивлятися в майстерність своїх рук, в досконалість свого педагога, і на основі цього робити власний вибір і визначати шляхи розвитку ...» [21, с. 26-32].

Вагомим є твердження Г. Пустовіт, яка трактує «позашкільну освіту не як придатак до школи, а як самостійний вид освіти, самоцінний – ніколи ніякою школою замінений не буде, оскільки чим вище якісний рівень шкільної освіти,

тим ширше стає спектр освітніх інтересів і запитів особистості, які сама загальноосвітня школа задовольнити не в змозі [156, с.11-15]. Цю думку підтримує Т. Сущенко, на переконання якої «позашкільний педагогічний процес у загальній системі освіти виконує не додаткову, а випереджаючу і прогностичну функцію». Ми погоджуємось зі сказаним, адже маючи статус «добровільних», заклади позашкільної освіти швидше реагують на потреби та можливості підлітків, а відповідно мають більше можливостей для формування музично-естетичної компетентності [185, с.43-45].

Характеризуючи сучасний етап розвитку позашкільної освіти України В. Міленін зазначає, що вона склалася і функціонує як самостійна та ефективна складова освіти, здатна якісно вирішувати разом із шкільними установами навчально-виховні завдання. Розвиваючись та вдосконалюючись, дана система перетворилася у досить унікальне середовище – у середовище пізнання і творчості, діалогічності, самовизначення та особистісної реалізації. В середовищі установ позашкільної освіти склалися традиції, орієнтовані на інноваційні процеси і пов'язані з пошуком вирішення нових завдань.

У роботі «Інноваційна модель виховного простору сучасного позашкільного навчального закладу» вчений відзначає наступні особливості:

- мережа установ позашкільної освіти дітей створює умови для апробації новітніх шляхів розвитку особистості дитини і самовдосконалення педагогів;
- відхід від жорсткого стандартизування та регламентування навчально-виховного процесу дозволяє використовувати авторські розробки та методики, що позитивно впливає на становлення дитини як особистості самодостатньої;
- гнучкі форми керування навчально-виховними процесами дозволяють майже кожному закладу користуватися сучасними інноваційними досягненнями суспільства, не потребуючи розпоряджень керівних установ;
- сучасна позашкільна освіта соціально затребувана, адже для кожної дитини створено умови для вільного вибору освіти за інтересами і часу засвоєння [121, с.24].

Важливим для нашого дослідження є монографія О. Биковської, в якій визначено функції закладів позашкільної освіти: перша – пов’язана з безпосереднім впливом педагогів на вихованців (вивчення індивідуальних особливостей розвитку, інтересів, потреб та уподобань, визначення та аналіз ефективності виховних впливів; впровадження форм і методів індивідуальної роботи); друга – пов’язана зі створенням освітнього середовища (включення учнів у різноманітні види творчої діяльності, створення на заняттях емоційно сприятливої атмосфери); третя – спрямована на корекцію різноманітних суб’єктних відношень учнів (нейтралізація негативних впливів соціуму та сім’ї; взаємодія з іншими соціальними інституціями) [15]. Ще одну важливу функцію визначає Т. Цвірова. На її переконання, заклади позашкільної освіти допомагають «відновити моральний та фізичний стан дітей та молоді» [204, с.53].

Що стосується закладів позашкільної мистецької освіти, то їх особливістю є цілеспрямоване навчання різним видам мистецтва, розвиток творчих здібностей, сприяння набуттю відповідних компетентностей, які формуються переважно в підлітковому віці. Також слід відзначити й ефективність раннього естетичного розвитку, можливість набуття музичних знань, вмінь, навичок, що уможливорює професійне самовизначення учнів підліткового віку. З цих позицій унікальність позашкільного мистецького навчання для формування музично-естетичної компетентності підлітків визначається вільною мотивацією підлітків до пізнання й творчості, значним альтернативним спектром видів діяльності, надзвичайними можливостями залучення до світової та вітчизняної музичної культури. Цінність даного типу освіти полягає в тому, що вона компенсує недостатню варіативність шкільної освіти, дає можливість підліткам найбільш повно проявити творчу та пізнавальну ініціативу, визначити власні уподобання та потреби. Основною ознакою закладів позашкільної мистецької освіти є надання підліткам свободи у виборі видів і форм музичної діяльності, темпів і термінів навчання, шляхів розвитку. Забезпечення свободи вибору є головною умовою естетизації всієї життєдіяльності учнів, їх відносин із вчителями та

іншими вихованцями. Враховуючи специфіку позашкільної мистецької освіти, її добровільний характер, відповідність сучасним соціальним запитам і процесам, спрямованість на формування музично-естетичної компетентності підлітків можна визначати як провідну мету, реалізація якої вимагає теоретичного та практичного обґрунтування.

Розглянемо поняття «мистецька освіта», введене у науковий обіг доктором педагогічних наук О. Рудницькою. На її погляд, мистецька освіта – це освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури [164, с.33]. Будучи процесом та результатом формування якостей особистості засобами музичного навчання і виховання, мистецька освіта володіє характерними ознаками, що відрізняють її від інших галузей навчання і виховання. За визначенням Р. Шмагала, дослідження мистецької освіти «мають всі підстави вийти з галузі міждисциплінарного знання і стати автономною субдисципліною мистецтвознавчої науки, оскільки, незважаючи на всі проблеми та загрози, які переживало українське мистецтво, мистецька освіта через її пов'язаність з мистецькою практикою залишалася чи не єдиною галуззю, як оберігала і відстоювала його інтереси» [221, с.36].

На переконання С. Волкова, мистецька освіта є одночасно галуззю гуманітарного знання і складовою культури. Вона продукує художні вартості і тим самим, як підсистема культури, формує духовність нації, а як підсистема мистецтва – самосвідомість суспільства [33, с.15]. Сучасні заклади позашкільної мистецької освіти характеризуються дослідниками як «центри духовного збагачення, спілкування учнів і педагогів у царині культури» [34, с.40], а також як «соціальні інститути, які своєю організаційно-педагогічною та освітньо-виховною діяльністю сприяють розкриттю творчого потенціалу особистості шляхом участі в різних видах діяльності, професійному її самовизначенню» [42, с.3].

Специфіка мистецьких позашкільних закладів освіти полягає у лише їм притаманній здатності впливати на процес формування особистості підлітків засобами музичного мистецтва. Це відбувається на основі розвитку творчого потенціалу, формування естетичного смаку та естетичного ставлення до навколишньої дійсності, виховання умінь відчувати і відтворювати красу мистецького твору, самостійності у творчій музичній практиці. Багатовіковий досвід педагогів-практиків і спеціальні дослідження показують, що музика комплексно діє на людину: впливає на її психіку, на фізіологію; заспокоює і збуджує, викликає позитивні і негативні емоції; розвиває психічні властивості особистості (мислення, уяву, увагу, пам'ять); виховує емоційну і душевну чутливість [69, 71, 199, 224].

З цього приводу доречно пригадати думку видатного педагога В. Сухомлинського, який вважав музику могутнім засобом самовиховання. Він наголошував, що музика пробуджує в людині уявлення про піднесене, велике, прекрасне не тільки в оточуючому світі, а й у самому собі. Вчений був переконаний: «Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, який не може бути досягнутий будь-якими іншими засобами» [184, с.213]. Така позиція вченого простежується і в державних документах, де наголошується, що у закладах позашкільної мистецької освіти потрібно зберігати той позитивний досвід, який був накопичений минулими поколіннями, адже система позашкільної спеціалізованої музичної освіти в нашій країні ґрунтується на глибоких традиціях, які утворювались протягом багатьох десятиліть [153, с.7]. Упродовж тривалого часу відбувалось її становлення і розвиток у різних регіонах країни, що дозволило значно розширити контингент учнів. Даний процес має послідовно переходити з однієї стадії в іншу, починаючи від створення сприятливих умов для формування музично-естетичної компетентності підлітків до забезпечення самостійної творчої діяльності.

У закладах позашкільної мистецької освіти взаємодіють виховні впливи освітньої і соціально-культурної сфер, відбувається процес партнерського співробітництва педагогів та учнів, спрямований на розвиток індивідуальних характеристик особистості, здобуття досвіду музично-естетичної діяльності. Адаптуючи думку Т. Сущенко, можемо констатувати, що ефективність закладів позашкільної мистецької освіти досягається тільки тоді, коли вони стають цілісними, гармонійними, освітньо-виховними комплексами; тоді заняття в них природно «добудовують» незаповнені проміжки соціального становлення особистості, впливаючи на безперервне і свідоме духовне вдосконалення і самовизначення дітей. Педагогічний процес у таких закладах, переконує дослідниця, слід розглядати як цілеспрямоване духовне взаємозбагачення педагогів і дітей в умовах комфортно-сприятливого клімату взаємовідносин та індивідуальної співтворчості [185, с.16-32].

Визначаючи особливості навчання у позашкільних навчальних закладах вчені акцентують увагу на особливому освітньому просторі, який в силу своєї специфіки дозволяє вибудовувати навчально-виховний процес, максимально враховуючи особливості кожної дитини. Це середовище повинно забезпечити безперервність процесу педагогічної підтримки і розвитку дитячої обдарованості. Саме грамотно спланована система позашкільної освіти здатна забезпечити неординарному, обдарованому, підростаючому поколінню системну, методичну, професійно грамотну підтримку його обдарованості на всіх етапах: пошуку, визначення, розвитку та успіху [121, с.7].

Важливого значення для формування музично-естетичної компетентності підлітків набуває взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, в якій провідна роль відводиться педагогу як особистості з високим науковим, мистецьким, психолого-педагогічним потенціалом. Успішність цієї взаємодії залежить від уміння педагога перетворити задатки й здібності вихованця у творчість.

На переконання Л. Серих, при всій складності та динамічності цього процесу головним є визначення психолого-педагогічних особливостей

підліткового інтелекту, тобто наскільки швидко він здатний сприймати інформацію й утримувати її у пам'яті. При цьому педагог повинен розуміти, передбачати, використовувати вікові та психологічні особливості підлітків у педагогічній роботі; прогнозувати можливі ускладнення в процесі спілкування; вміти оптимально обирати спільні художньо-творчі дії. Поряд з цим, на процес взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів можуть впливати і самі підлітки, зокрема їх психолого-педагогічні характеристики: характер, темперамент, поведінка, комунікабельність, упевненість у собі, зовнішній вигляд, бажання створювати предмети краси та дарувати цю красу іншим.

Розроблення методологічного забезпечення взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, за свідченням Л. Серих, суттєво відрізняється від методологічного забезпечення будь-якого іншого навчально-виховного процесу й здійснюється за такими напрямками:

- розроблення системи естетичного виховання (реалізація – створення моделей естетичного розвитку) окремо як загальноосвітнього, так і позашкільного навчального закладу;
- створення або стимулювання до перетворення середовища загальноосвітнього та позашкільного навчального закладу за законами краси;
- внесення питань методологічного забезпечення взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів під час організації курсів підвищення кваліфікації;
- організація та проведення методичних заходів з організації педагогічної взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів [170, с.177-184].

Суттєве значення для формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти має взаємодія педагогів та батьків, які мають виступати як партнери, постійно доповнювати і підтримувати один одного. Така взаємодія передбачає співпрацю та рівність сторін, взаємну повагу і доброзичливість. Свою спільну діяльність вчителі і батьки повинні організовувати таким чином, щоб враховувати мистецькі інтереси та уподобання

підлітків. При цьому перевага родини вбачається в наявності емоційно-чуттєвого зв'язку з дитиною, що стає підґрунтям формування щасливої і здорової молоді людини, яка може в повній мірі реалізовувати свої музичні здібності і розвиватися як творча особистість. Особливої ваги набуває освоєння цінностей музичного мистецтва в напрямку залучення до народних традицій, звичаїв, обрядів, що стане основою формування музично-естетичної компетентності підлітків.

Не можна не погодитись з думкою В. Вербицького та А. Бойко, що у сучасних умовах, коли посилюється розходження поглядів на виховання у сім'ї та в навчальних закладах, у підлітків відбувається переорієнтація на інші цінності і вони включаються у ринкові відносини співпраці педагогів і батьків є надзвичайно важливою [32]. При цьому спільною метою закладів позашкільної мистецької освіти і родини є виховання у дітей почуття приналежності до свого роду, усвідомлення його історії як частини історії свого народу, любові до Батьківщини.

У контексті формування музично-естетичної компетентності підлітків важливого значення набуває спрямованість мистецького навчання на розвиток духовних сил і здібностей підлітків. На переконання, О. Рудницької, мистецька освіта забезпечує практичне освоєння підлітками знань про мистецтво і культуру як духовну сферу, що в подальшому впливає на адаптацію їх в культурному просторі та дає можливість стати суб'єктом його творення. Автор слушно відзначає, що мистецька освіта є важливим компонентом цілісного духовного розвитку особистості, який визначає можливості підвищення загального культурного потенціалу всього суспільства [164, с.33]. Особливо це стосується позашкільних мистецьких закладів, в яких підлітки отримують початкову музичну освіту і яка безпосередньо пов'язана з їх залученням до культурних та духовних надбань українського народу.

Цю думку підкріплюють Л. Губерський та В. Михайличенко, зазначаючи, що прогресивні традиції світової духовної культури припускають усвідомлення освіти феноменом культури, каналом її трансляції і чинником її розвитку, який

виступає загальнокультурною умовою освічення людини як індивідуальності, розвитку її духовних сил і здібностей [40, с.258]. Проте, ані насичення шкільної програми передовими науковими знаннями, ані вивчення кращих зразків художньої та музичної культури, на думку Л. Мартинюк, не гарантують формування духовної основи особистості. Тільки сполучення знань із рухами душі (емоціями, почуттями) може стати основою формування духовності особистості, на що повинні бути спрямовані зусилля мистецько-педагогічних працівників. З цією метою позашкільні мистецькі навчальні заклади, все більш перетворюються у центри відродження духовності [115].

Важливе значення для формування музично-естетичної компетентності підлітків має музично-виконавська діяльність, основи якої закладаються у закладах позашкільної мистецької освіти. Особливості такої діяльності полягають в наступному: по-перше, в її основі лежать музичні інтереси та потреби підлітків; по-друге, предмет такої діяльності може бути достатньо різноманітним; по-третє, учні мають можливість самі визначати цілі й зміст музично-виконавської діяльності. Нерозуміння підлітками змісту та цілей цієї діяльності, відсутність позитивних результатів та взаєморозуміння в процесі навчальних занять в кінцевому рахунку призводить до уповільнення музично-естетичного розвитку.

Крім того, музично-виконавська діяльність повинна будуватись з урахуванням характеру і змісту інтересів учнів підліткового віку, на основі цього необхідно відшукувати інноваційно-цікаві форми і методи роботи. Не можна не погодитись з думкою Л. Мартинюк, що позашкільні мистецькі заклади повинні не тільки йти назустріч інтересам дітей, але і спрямовувати їхню активність. Складність вирішення даної проблеми полягає в тому, що учні підліткового віку не сприймають соціально-педагогічний процес позашкільного закладу, якщо відбувається спроба їх переробити, змінити їхню індивідуальність за визначеним стандартом. Даний процес повинен бути цікавою, життєво важливою, привабливою справою для учнів [115, с.356, 357].

Отже, підсумовуючи вищесказане, ми унаочнили особливості закладів позашкільної мистецької освіти на рисунку 1.3.



Рис. 1.3. Особливості закладів позашкільної мистецької освіти

Аналіз наукових джерел показав, формування музично-естетичної компетентності підлітків вимагає розгляду психологічних особливостей учнів підліткового віку. Висновки психологів дозволяють стверджувати, що підлітковий вік – це період дорослішання, перехід від дитинства до юності, коли відбувається формування світогляду, інтересів, системи ціннісних уявлень, зростає гормональна активність, змінюється зовнішній вигляд, емоційний фон стає нестабільним та полярним. Головною особливістю учнів цього віку є особистісна нестабільність: суперечливість характеру і поведінки визначають різноманітні протилежні риси характеру, прагнення, уподобання, які співіснують і борються один з одним. Але головне – відбувається «відкриття свого внутрішнього світу – дуже важлива, радісна і хвилююча подія, яка викликає багато тривожних і драматичних переживань». На переконання І. Кона, разом із усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших, приходить відчуття самотності. Юнацьке «Я» ще невизначене,

розпачливе, дифузне, воно часто переживається як неспокій або відчуття внутрішньої порожнечі, яку чимось необхідно заповнити. Звідси росте потреба у спілкуванні і одночасно підвищується вибірковість у спілкуванні, потреба у самотності» [77, с.129].

Розглядаючи психологічні особливості підліткового віку, дослідники зосереджують увагу на проблемі спілкування. Відзначимо, що спілкування з товаришами займає провідне місце в житті підлітків, для них воно набуває неабиякої цінності і часто відтісняє на інший план і навчання і стосунки з рідними. При цьому, для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, відповідно до своїх амбіцій вони прагнуть зайняти в їх середовищі відповідне місце. Для одних - це бажання знайти близького друга, для інших – набути авторитету в одній справі, треті намагаються стати лідером, і це прагнення є провідним мотивом поведінки у підлітковому віці. Варто відзначити, що вважаючи себе дорослими, підлітки уникають спілкування з молодшими дітьми, але і від старших тримаються відособлено, утворюючи тим самим свій особливий світ, що не належать ні до дорослих ні до дітей. Вчені (О. Істратова, І. Кон, Б. Ломов, Л. Осмак, Ф. Райс та ін.) відзначають, що в процесі спілкування один з одним у підлітків виникають комунікативні бар'єри, серед яких виділяють: мотиваційні, емоційні, психологічні, моральні, емпатійні; бар'єри обумовлені типом темпераменту, віковими або гендерними властивостями. Також бар'єри спілкування можуть бути пов'язані з характерами підлітків, їх прагненнями, поглядами, мовними особливостями, манерою спілкування тощо.

У контексті дослідження важливо розглянути особливості спілкування підлітків з музичним мистецтвом. На переконання Е. Абдуліна та О. Ніколаєвої, «саме підлітки та юнацтво найбільш сприйнятливі до впливу музики: «підліток, захоплений слуханням музики і включений у виконавську музичну діяльність, зацікавлений у розвитку власних музичних здібностей, прагне вдосконалити мелодичний слух, ладове чуття, розвинутий гармонійний слух і здатність до слухових уявлень. Розвиваючи внутрішній слух, він занурюється у потік музичної уяви, художніх образів і переживає глибокі духовні почуття» [1, с. 125].

Провідну роль музичного мистецтва у позаурочній діяльності підлітків Лі Сянчжень пов'язує з наступними обставинами:

- зі специфікою музичного мистецтва, яка полягає в образній природі музики, доступності музичної мови, комунікативній спрямованості музичного твору на слухача. Це обумовлює вибір виховних методик, націлених на формування загальної і музичної культури учнів. Дану обставину, в свою чергу, дозволяє реалізувати у позаурочній діяльності підлітків принцип цільової єдності і взаємодоповнення різних організаційних форм навчально-виховного процесу;

- з особливою гнучкістю і демократизмом музичних форм, що дозволяє вчителю у позакласній діяльності використовувати різні види музично-художнього синтезу, створювати на цій основі шкільні колективи: вокально-хорові, музично-інструментальні або музично-сценічні. Це дозволяє реалізувати принцип індивідуального підходу до учнів, здійснювати розвиток естетичних смаків, мотивацій, ціннісних орієнтацій в контексті художньо-музичної культури;

- можливістю вільно вибудовувати художній діалог з іншими, сприяти особистісному розумінню і саморозумінню, що сприяє реалізації у позаурочній роботі з підлітками принципів особистісно-орієнтованого навчання [97, с.34-37].

Встановлення діалогічного спілкування підлітків з музичним мистецтвом можливе, якщо вони навчаються його самостійно сприймати, глибоко аналізувати й оцінювати, а також творчо інтерпретувати. На переконання Г. Падалки, забезпечення взаємодії в режимі діалогу між вчителем та учнем в навчальному процесі – одна з домінантних умов у процесі навчання мистецтву. «Навчальний процес у системі художньої освіти можна визначити як педагогічно організоване спілкування між тими, хто володіє високим рівнем художніх знань, і тими, хто їх отримує» [145, с.164]. Змістом педагогічного спілкування в процесі формування музично-естетичної компетентності є обмін думками між вчителем та учнем, обмін художніми враженнями і естетичними оцінками. Також у

процесі діалогічного спілкування відбувається взаємне збагачення внутрішніх світів, у підлітків формується особистісне ставлення до музичної творчості.

За свідченням О. Жизномірської, «для підлітків творчість є засобом самовираження і самоствердження. Значущими у підлітковій творчості є пошук і випробування власних можливостей, спілкування з творами мистецтва, прагнення до відкриттів та створення нового [53, с.56]. Отже, в процесі педагогічного спілкування вчитель і учні взаємодіють як рівноправні учасники педагогічного процесу, які обмінюються результатами власних спостережень і досягнень, емоційних переживань та вражень від спілкування з музикою.

Важливі характеристики підліткового віку виокремлено С. Малишевою та Н. Рождественською. Вчені відзначають, що в цей період відбувається усвідомлення себе як унікальної неповторної, ні на кого не схожої особистості; актуальним стає питання пошуку «сенсу життя», спостерігається відсутність достатньої кількості міжособистісних контактів з однолітками, проте саме у спілкуванні з однолітками підліток може самоствердитись, навчитися взаємодіяти з однолітками, відчути їх підтримку та підтримати когось самому [113, с.63-68].

Цікавими є висновки Ф. Райса, який відзначив надлишкове очікування уваги до своєї персони; підвищене бажання виділитись, яке призводить до того, що підліток відчуває себе невдахою та відторгнутим; знижена самооцінка та загострене почуття жалості до себе, песимізм стосовно можливості бути позитивно оціненим оточуючими; почуття байдужості до життя, його беззмістовність, низькі очікування стосовно власних успіхів у навчанні, що призводить до ланцюга невдач і замкнутості; підвищена тривожність, сором'язливість і разом з цим зростання відчуття волі, яке лякає підлітків; прагнення до самоідентифікації [159]. Важливо, що в цей період найбільшої трансформації зазнає «Я» концепція підлітків, відбувається побудова нового «Я» образу, на який впливає зовнішнє соціальне оточення (сім'я, школа, друзі та однолітки). Намагаючись довести собі та іншим свою самостійність та унікальність, підлітки прагнуть до усамітнення, звільнення від якихось

обмежень з боку батьків, від їх контролю та заборон. «Сучасний підліток, на думку Д. Ярцева, в цілому має емоційно позитивне ставлення до своєї родини. Тим не менш, спостерігається тенденція до деякої відгородженості підлітка від сім'ї і його небажання намагатися вирішувати свої проблеми, використовуючи поради і досвід своїх батьків» [234, с. 55].

Підсумовуючи сказане процитуємо думку Л. Подоляк та В. Юрченко, які вважають, що нова для підлітків позиція виявляється: у зовнішньому вигляді; у манерах (як частина поведінкової ідентифікації зі своєю статтю); копіюванні відносин (як частина статевої ідентифікації); включенні в доросле інтелектуальне життя (заняття наукою, мистецтвом, самоосвітою); допомозі у вирішенні щоденних побутових проблем (наприклад, щоденні обов'язки по господарству, допомога втомленим батькам [152].

Головною особливістю підліткового віку є формування самосвідомості, коли приходить усвідомлення своїх якостей та їх оцінка. В цей період формується уявлення про своє реальне та бажане «Я», про рівень домагань в різних галузях знань та діяльності, відбувається оцінка себе та інших з естетичної точки зору.

Розвиток самосвідомості виявляється у відчутті дорослості, приналежності до світу дорослих. Суб'єктивно вона виявляється у новому ставленні до навчання, розвитку здатності до самоосвіти; у романтичних стосунках з однолітками іншої статі, у зовнішньому вигляді та манері одягатись, особистої суверенності та незалежності від батьків. Вони вимагають поваги до власної особистості та людської гідності, довіри та самостійності, тобто істотно обмежують права дорослих та розширюють свої власні. «При дорослішанні дитини відбувається її становлення, готовність до життя у дорослому суспільстві, як рівноправного учасника життя» – відзначає М.Савчин [166, с.76]. Отже, підлітковий вік можна вважати періодом становлення якісно нових взаємин з дорослими, коли усіма відомими і доступними методами підлітки намагаються показати, що вони є такою ж вагомою і значущою частиною суспільства, як і всі, хто його оточує.

Характеризуючи особливості учнів підліткового віку, не можна не відзначити важливість художньо-естетичного потенціалу у формуванні музично-естетичної компетентності. Будучи невід'ємною частиною цілісного гармонійного розвитку особистості, художньо-естетичний потенціал має свою структуру, яка включає біоенергетичну, психоенергетичну, інтелектуально-інформаційну та мотиваційно-діяльнісну складові. Художньо-творчий потенціал підлітків зумовлений рівнем розвитку природних задатків і творчих здібностей школярів, особливостями їх чуттєвого сприйняття, мислення, естетичними інтересами та потребами. Виявляється такий потенціал в інтелектуально-творчій активності в музично-естетичній діяльності, у взаємодії з різними видами мистецтв.

Період підліткового віку є сприятливим для становлення музично-естетичного світогляду. Представники філософської науки (В. Андрущенко, В. Безпальчий, Л. Губерський, М. Михайличенко та ін.) розглядають світогляд як сукупність філософських, релігійних, етичних та естетичних поглядів на світ, що відображаються у вірі, культурі та мистецтві; як систему переконань, принципів, ідеалів, вихідних цінностей, установок та уявлень людини про світ та її місце в ньому, які є основою орієнтації людини в житті та практичній діяльності. Світогляд є засобом творчого ставлення людини до світу й осмислення свого місця в ньому. Психологи розглядають світогляд особистості як образ світу, який свідомо вибудовує людина, здійснюючи пізнавальну діяльність. На думку Г. Балла, у такому розумінні світогляд набуває ознак узагальненого образу світу і розглядається як сукупність поглядів на світ, насичених особистісним смислом, які відображають належність індивіда до певної культури [8, с.30-32].

Відомий український педагог В. Сухомлинський вважав, що світогляд є не тільки системою поглядів на світ, але й суб'єктивним станом особистості, який виявляється в її думках, почуттях, волі та діяльності [184]. У мистецтвознавчій літературі, теорії та методиці музичного навчання і виховання для визначення специфічного ставлення до навколишньої дійсності використовують поняття естетичного та художнього світогляду. Естетичний світогляд розглядається

дослідниками (Н. Гартман, С. Соломаха, М. Стасюк та ін.) як сукупність естетичних знань, поглядів, переконань, смаків, уявлень, ідеалів, цінностей та оцінного, теоретичного і практичного досвіду, набутого шляхом опанування, аналізу та синтезу історичних, моральних та естетичних надбань суспільства на основі власних задатків, здібностей, потреб та естетичної діяльності.

У дисертаційному дослідженні М. Стасюк «художній світогляд» трактується як емоційно-образна форма духовно-практичного досягнення дійсності, що виявляється через елементарні художньо-естетичні знання, погляди, уявлення та емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва і віддзеркаленої у ньому навколишньої дійсності. Для нашого дослідження цікавим є такі аспекти формування художнього світогляду: як процес формування художньо-емоційного досягнення дійсності; як спосіб освоєння і вираження світу соціальних емоцій людини та її емоційно-образного ставлення до світу; як художньо-естетична програма творця-музиканта; як вираження соціально-історичних поглядів, переконань, уявлень про навколишній світ та місце людини в ньому; як осмислене та усвідомлене ставлення до світу музики і досвід особистості в музичному мистецтві [179, с. 9, 10]. Дані положення можна взяти за основу формування музично-естетичної компетентності підлітків.

Що стосується світогляду музиканта, Б. Целковніков розглядає його як частину особливо важливої і певною мірою універсальної та професійної культури, яка зв'язує у загальну єдність духовно-правові, психологічні та інші її компоненти. На переконання вченого, світогляд музиканта виступає у вигляді особливої форми свідомості, є способом і результатом засвоєння парадигмальних цінностей свого життєвого і професійного буття [206]. Відповідно до цих трактувань, сутність музично-естетичного світогляду полягає в тому, що будь-які вияви реального світу оцінюються відповідно до уявлень про добро і зло, про прекрасне й потворне, істинне і хибне, справедливе й несправедливе. Завдяки ціннісним орієнтаціям музично-естетичний світогляд набуває духовно-практичного характеру.

На переконання китайської дослідниці Чжан Цзянань, основу музично-естетичного світогляду складають «естетичне ставлення до світу», «естетичне ставлення до творів мистецтва» та «естетичний потенціал». Перші автор визначає як здатність відчувати світ у всіх його взаємозв'язках та здатність здійснювати діалог з автором художнього твору; «естетичний потенціал» – як сукупність особистісних якостей і засвоєних способів естетичної діяльності, котрі визначають естетичне ставлення до навколишнього світу. Урахування цих складових дозволяє по-новому підійти до вивчення проблеми – формування у підлітків музично-естетичної компетентності [214, с.125-129].

Перспективним напрямком формування музично-естетичної компетентності підлітків є музично-естетична самоосвіта. Дослідники (О. Кашнікова, В. Колеснікова та ін.) розглядають самоосвіту як процес зміни, розвитку, вдосконалення шляхом власних зусиль з набуття музично-естетичних знань і умінь; як засіб музично-естетичного розвитку і особистісного зростання; як метод набуття музично-естетичних знань на основі самостійних занять, систематичної цілеспрямованої роботи з естетичного розвитку. Естетична самоосвітня діяльність забезпечує підліткам розкриття здібностей, створює можливість для особистісного зростання і самореалізації, сприяє розвитку музично-естетичного потенціалу. Спонукальною силою самоосвітньої діяльності є музично-естетичний інтерес. Змістом естетичної самоосвітньої діяльності студентів є засвоєння знань, умінь, навичок в галузі естетики, культури і мистецтва. При цьому їх засвоєння і перетворення мають творчий характер. Результатом самоосвітньої діяльності є музично-естетичний саморозвиток – як основа формування музично-естетичної компетентності підлітків.

Важливою характеристикою кожного підлітка є здатність до адаптації. В психологічній науці існує безліч визначень адаптації, які мають як загальний, так і досить вузький зміст. Наприклад, це пристосування органу, організму, особистості або групи до зміни зовнішніх умов (К. Платонов); це той соціально-психологічний процес, який при сприятливому перебігу призводить особистість

до стану адаптованості (А. Налчаджян); процес, за яким організм пристосовується до середовища (А. Петровський); обмежений, специфічний процес пристосування чутливості аналізаторів до дії подразника (Р. Немов). У підсумку можемо констатувати, що адаптація – це процес і результат взаємодії людини та навколишнього середовища, який призводить до оптимального його пристосування до життя і діяльності. Відзначимо, що для підлітків здатність до адаптації є надзвичайно важливою характеристикою, адже на них чекають стресові та важливі випробування, необхідність брати на себе відповідальність та пристосовуватись до нових умов життя, і тоді здатність до адаптації може відіграти визначальну роль у житті.

У контексті дослідження вважаємо за доцільне розглянути поняття «адаптація до концертних виступів», в якому акумульовані всі складові виконавської підготовки підлітків. За свідченням С. Савшинського, на адаптацію до концертних виступів впливають декілька факторів: багатство світла, наявність великої кількості слухачів, новий інструмент, зовсім незнайомий або малознайомий концертний зал. Найкраще адаптація відбувається до освітлення залу, а про наявність слухачів «виконавець забуває одразу, як тільки починає грати [165, с. 123]. Найскладнішою для виконавця-початківця є адаптація до інструмента. Проте «незвичне у звучанні роялю та ігрових відчуттях не завжди відбивається негативно – воно може стати збудником творчої фантазії, привнести в трактовку п'єс, що виконуються, дещо несподіване для самого виконавця». Для успішної адаптації до концертних виступів підліткам необхідно мати волю до активізації уваги непідготовленої аудиторії, вміти пристосуватись до акустики залу, мати достатню кількість попередніх репетицій та технічну впевненість. Не можна не погодитись з трактуванням Н. Мозгальнової, яка вважає «адаптацію до концертних виступів» – процесом пристосування майбутнього виконавця до концертного інструмента, залу, публіки, що характеризується змінами чуттєвого і морального характеру, удосконаленням емоційних і вольових якостей, пам'яті і мислення [125, с.66].

З проблемою адаптації тісно пов'язане питання самоствердження підлітків. З наукової точки зору, самоствердження є складно організованою психологічною системою, що включає інтеріоризовані в процесі соціалізації прагнення, моральні цінності, конативні стереотипи [53]. На думку І. Булах, самоствердження особистості «набирає» все більшої значущості саме в підлітковому віці. На її переконання, сутнісною «ознакою» самоствердження молодшої людини є її особистісне зростання. У розумінні дослідниці, «особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного «Я», що утворює нові рівні відкриття в самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій, як вільних, відповідальних учинків» [22, с.142]. Така активізація відображає процес самоствердження підлітків в усіх видах діяльності та взаємозв'язок з рівнем домагань, самооцінкою і самоповагою. Відображаючи власну динаміку розвитку бурхливою, нестабільною організацією «внутрішнього» життя зі всіма розчаруваннями та захопленнями, підлітки тим самим демонструють власну унікальність та неповторність. Разом з тим, здійснюваний вплив батьків та учителів спонукає їх до самоствердження у різних формах і видах діяльності. Це відбувається шляхом вибору відповідної стратегії. З цих позицій, зазначений процес є своєрідним мірилом визначеності власного «Я», самопроявом, самопрезентуванням і дає змогу особистості підлітка розкрити власний потенціал та досягти при цьому певного соціального статусу.

На переконання Л. Осьмак, самоствердження – це закономірний атрибут соціалізації підлітка, що виявляється в спрямованості його особистості на виокремлення й реалізацію власного «Я» в соціумі. У своєму дисертаційному дослідженні вчена визначає основні механізми самоствердження: центрацію, рольове самовизначення, ідентифікацію, автономність, персоналізацію тощо. Завдяки центрації та рольовому самовизначенню підлітки визначаються з власною думкою, позицією, випробовують свої здібності й можливості, а також «приміряють» на себе найрізноманітніші ролі. Механізми автономності та персоналізації забезпечують підліткам здійснення самостійного вибору,

відповідального ставлення до навчальної діяльності, а також презентування власного «Я» в оточуючому середовищі. Вище окреслені механізми самоствердження підлітків корелюють з рівнем їх домагань, самооцінкою та самоповагою [142].

У контексті дослідження самоствердження – це тривалий та складний процес, під час якого підлітки усвідомлюють себе цілісною і гармонійною особистістю, прагнуть до саморозкриття, самоцінності, самореалізації в музично-естетичній діяльності. Завдяки самоствердженню вони мають можливість знаходити сенс мистецьких явищ, усвідомлювати їх значення для себе і суспільства, знаходити стратегію реалізації в музично-естетичній діяльності.

Пошуки стратегій самоствердження і адаптації підлітків сприяють формуванню музично-естетичної компетентності. Важливо відзначити й те, що у підлітковому віці відбувається інтенсивне вивчення своїх можливостей, зокрема і музичних. Цей процес пов'язаний із спостереженням за собою та своїм музичним розвитком. При цьому підлітки можуть абстрагуватись на деякий час від музичних захоплень, від спілкування з мистецтвом і зануритись у самого себе, тобто вивчати свій темперамент, характер та можливості. Дослідження власної особистості може призвести до багатьох відкриттів у своїх потенційних можливостях, до яких теж необхідно адаптуватися.

У підлітковому віці відбувається активний розвиток всіх пізнавальних процесів, він досягає такого рівня, що молоді люди стають практично готовими до виконання різних видів інтелектуальної роботи дорослої людини, включаючи найскладніші. Сформованість теоретичного і словесно-логічного мислення призводить до інтелектуалізації всіх інших пізнавальних процесів. Підлітки стають спроможними самостійно регулювати своє мислення, пам'ять, увагу, певною мірою регулювати власні волю, емоції і почуття. Основним когнітивним новоутворенням підліткового віку є мислення, яке, на думку Ж. Піаже, лежить в основі еволюції психічного життя людини. В судженнях вченого можна знайти думки про те, що мислення передбачає розумові дії, які, на відміну від

конкретних операцій, здійснюються не з предметними уявленнями, а з абстрактними поняттями. Здатність підлітків конструювати гіпотезу, оперувати символами, абстрагуватись від конкретного, формувати судження та підпорядковувати їх формальній логіці свідчить про розвиток інтелектуального потенціалу, що впливає на досягнення в навчальній та музично-естетичній діяльності.

Процес інтелектуалізації вищих психічних функцій (відчуття, сприйняття, пам'яті) залежить від рівня отриманих знань в молодших та середніх класах. Аналіз наукових праць засвідчив, що у цьому віці престижно бути успішним в інтелектуальній діяльності. Прагнення до розвитку інтелектуальної сфери, до рефлексії своїх та чужих розумових дій приводить до ускладнення сприйняття: розвивається активність і цілеспрямованість, поглиблюється повнота і точність, формуються такі його види як сприйняття літературного тексту, живопису та музики. Поглиблення сприйняття поетичного або музичного тексту сприяє розумінню кожного його елементу, смислової будови, образного змісту. Проте розвиток сприйняття відбувається не за рахунок кількісного збільшення визначених ознак музичної форми, а за якісними змінами — смисловою будовою і образною насиченістю. Відповідно виникає все більше зв'язків і сприйняття стає більш цілісним, з'являється здатність сприймати емоційну значущість музичного тексту.

Пріоритетне значення у підлітковому віці надається слуханню і сприйняттю музики. Великим попитом користується сучасна популярна та рок-музика. Разом з тим, класичний жанр теж викликає зацікавленість та інтерес у деякої частини молодіжної аудиторії. Проте сприйняття такої музики вимагає розвиненості музичних здібностей: музично-ритмічного та ладового чуття, здатності до слухових уявлень (за Б. Тепловим). Можна стверджувати, що музичні здібності становлять основу формування музично-естетичної компетентності. Дослідження впливу музики на фізіологію і психіку підлітків показали, що сприйняття музики викликає в їх організмі фізіологічні зміни. Саме дана вікова категорія прагне сприймати музику на найбільш чутливому рівні. В

залежності від висоти, темпу, ритму музика може підвищувати або знижувати емоційні реакції: хвилювання, переживання, задоволення. Так, при опитуванні підлітки стверджували, що під час сприйняття рок-музики вони отримують «кайф» – підвищений рівень задоволення, коли втрачаються реалії і контроль над собою.

Взагалі, характеризуючи перцептивний розвиток учнів підліткового віку слід пам'ятати, що між ними існує значні відмінності в опануванні культурою сприйняття різних видів мистецтв: музики, живопису, поезії тощо. Дослідженнями встановлено, що поряд із когнітивною диференціацією сприйняття у підлітковому віці йде процес емоційно-образної інтеграції, який дає можливість побачити музичні тексти в багатстві їх смислових тонкощів і нюансів. При цьому підлітки здатні опановувати не тільки змістове наповнення музичних творів, але й отримувати естетичну насолоду, у них формується емоційна складова музично-естетичної компетентності.

Особливу роль в підлітковому віці грає уява, яка разом з мисленням і сприйняттям дозволяє оволодіти значеннями і смислами музичної мови, логікою побудови музичних текстів, художньо-образним змістом вивчаємих творів. Що стосується реального життя, то в цьому віці учнів здатні переносити внутрішні і зовнішні проблеми в уяву, що знижує емоційні напруження, націлює думки на позитивне вирішення проблемних ситуацій. Створюючи власний уявний світ, де існують особливі стосунки з дорослими і однолітками, підлітки суб'єктивно і доволі часто перетворюють свій внутрішній світ на основі імажинативних дій. Дії з образами уяви приносять їм задоволення, адже дозволяють володарювати над часом, створювати позитивні сюжети, переживати відповідні почуття.

Вільне сполучення різноманітних образів, створення нових сприяє розвитку творчої уяви, про що свідчить її продуктивність, оригінальність, самостійність, а також домінування довольної уяви над мимовільною, творчої над репродуктивною. З часом, вільну уяву змінюють більш «реалістичні» мрії і різні види творчості [189]. Формування у підлітків певної системи музично-естетичних уявлень та поглядів допоможе їм виробити критерії естетичних

цінностей, готовність та вміння вносити елементи прекрасного у своє життя. Розвиток уяви підлітків активно впливає на пізнавальну та емоційно-вольову сферу. Інтенсивно розвиваються естетичні почуття, основним джерелом яких є мистецтво. В свою чергу, естетичні почуття спонукають підлітків до слухання музики і спроб писати вірші.

У підлітковому віці спостерігається швидкий розвиток пам'яті, причому не лише за рахунок кращого запам'ятовування матеріалу, але й його логічного осмислення. Це пов'язано із збільшенням кількості сприйняття нового матеріалу, що вимагає переходу від конкретно-логічної до абстрактно-логічної пам'яті, при збереженні механічного запам'ятовування музичного матеріалу, що іноді викликає труднощі в його розумінні. Разом з тим, деякі підлітки здатні керувати власним довільним запам'ятовуванням, здатність до якого поступово зростає. У своїх діях вони починають керуватись такими установками як розібратися, зрозуміти, засвоїти і запам'ятати музичний матеріал. Разом з цим, відбуваються перебудови в смисловій пам'яті, яка набуває логічного характеру. Це дає можливість запам'ятовувати основні факти, пов'язані з доведенням, судженням, умовисновками тощо. Важливо, що в підлітковий період пам'ять починає характеризуватися достатньо високим рівнем оволодіння великою кількістю знань та вмінням їх реалізувати. Вона як і їх увага поступово набуває характеру організованого, регульованого і керованого процесу. Завдяки спілкуванню з музичним мистецтвом швидко розвивається музична пам'ять [64, 189].

Важливою складовою формування музично-естетичної компетентності підлітків є виховання уваги. Особливо важлива її роль у процесі музичного навчання, адже нерозуміння нового музичного матеріалу, неможливість логічно побудувати процес вивчення, погане запам'ятовування нотного тексту пов'язане з недоліками уваги. Споглядаючи за проявами уваги в підлітковий період можна відзначити, що вміння бути уважним виробляється, якщо учень захоплений мистецтвом, зацікавлений музичним твором, має бажання його виконувати. З цих позицій увагу можна вважати своєрідним індикатором інтересів і переваг підлітків. Не менш важливими для занять музикою є вміння розподіляти і

переключати увагу, що дозволить вивчати музичні твори у всіх деталях та жанрово-стильовій відповідності. Згадані вміння набувають значення і в процесі спілкування підлітків, де уважність, зібраність і спостережливість набувають особистісного смислу.

Підсумовуючи сказане, відзначимо що з розвитком пізнавальної сфери нового сенсу набуває становлення музично-естетичної свідомості підлітків. Вони задумуються над естетичними проблемами, музично-естетичні цінності та ідеали стають для них важливими та актуальними. Здатність до рефлексії своїх переживань сприяє більш загостреному сприйняттю як власного «Я» так і мистецтва. Це проявляється в особливому ставленні до музичних занять, творчості, виконавства.

В органічному взаємозв'язку знаходяться відчуття і сприйняття підлітка. Чутливість відчуттів знаходить своє відображення в повноті та детальності естетичного сприйняття. Чим диференційованішими та тонкішими стають відчуття, тим змістовнішими стає сприйняття мистецьких явищ. Нова якість когнітивного розвитку приводить до ускладнення емоційної сфери, збільшення діапазону переживань та ставлень, диференціації естетичних оцінок. Емоційність в оцінках – одна з основних потреб підлітків, які виникають в процесі спілкування з музичним мистецтвом. За свідченням Л. Божович, «... у підлітків виникає багато актуально діючих потреб, які не можуть бути задоволені в звичайних умовах навчання. У цей критичний період депривація потреб виражена значно сильніше, і подолати її, за умови відсутності синхронності у фізичному, психічному та естетичному розвитку підлітків, дуже важко» [17, с.15-18].

Сказане вимагає визначення чинників, що позитивно впливають на формування музично-естетичної компетентності підлітків. Аналіз наукових праць та практичної діяльності в закладах позашкільної мистецької освіти показав, що успішність означеного процесу залежить від ряду чинників, серед яких найбільше значення мають: вплив на становлення учнів підліткового віку соціально-економічних умов; модернізація системи мистецької освіти;

впровадження сучасних методик фортепіанного навчання, використання інформаційних технологій, наявність запасу музично-естетичних знань, чітке усвідомлення значущості музично-естетичної компетентності в майбутній життєдіяльності. Але головним є наявність музично-естетичних здібностей, адже можна навчити учня будь-якому технічному прийому, будь-якій манері виконання, але тільки в одному випадку – коли в нього є певні природні задатки і розвинуті здібності.

Отже, підлітковий вік – один із найскладніших і найбільш важливих та відповідальних в плані формування музично-естетичної компетентності. Зростаючий рівень розвитку інтелектуальних і музичних здібностей, розширення емоційної сфери дозволяють в підлітковому віці сформувати особистість, здатну естетично сприймати оточуючий світ, усвідомлювати цінності музичного мистецтва та створювати нові. Саме в підлітковому віці основні складові музично-естетичної компетентності набувають стабільності та визначеності.

Висновки до 1 розділу

Аналіз наукових праць дозволив з'ясувати, що проблема формування музично-естетичної компетентності підлітків має складний міждисциплінарний характер і є однією з базових категорій, які визначають процес фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти. З'ясовано, що формування музично-естетичної компетентності є важливим з декількох причин: по-перше – це диктується вимогами українського суспільства до високого рівня музично-естетичної освіченості підлітків; по-друге – значним освітнім потенціалом позашкільної освіти та орієнтацією сучасної мистецької науки і практики на впровадження інноваційних форм і методів навчання; по-третє – необхідністю відновлення балансу між музично-естетичним розвитком особистості та її ставленням до матеріальних цінностей; і головне – розвитком свідомого ставлення підлітків до краси та досконалості класичного музичного мистецтва

на тлі глобального захоплення музично-інформаційного простору популярною музикою низької художньої вартості. Особливої значущості означена проблема набуває саме в підлітковому віці – періоді, коли формуються ціннісні орієнтації, зростає самосвідомість, активізуються процеси самопізнання та прагнення до самореалізації, проходить становлення особистісних етико-естетичних поглядів і суджень.

Визначено сутність ключових понять дослідження – «компетентність», «музично-естетична компетентність», базових – «музично-естетична діяльність», «музично-естетичне виховання», «музично-естетичний розвиток», «музично-естетична культура» та похідних – «музично-естетичні цінності», «музично-естетичні потреби», «музично-естетичний смак», «музично-естетичний досвід», «музично-естетична оцінка».

Опрацювання наукових джерел та узагальнення існуючих підходів до визначення сутності музично-естетичної компетентності підлітків дозволило розглядати її як зумовлену впливом мистецтва здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музики, сформованість естетичних уподобань та музичних здібностей, музично-естетичного досвіду та естетичного ставлення до оточуючого світу. У системі позашкільної мистецької освіти особливості формування музично-естетичної компетентності підлітків полягають у творчій спрямованості навчання, естетиці оточуючого середовища, комунікативній взаємодії учителя та учнів. Високий рівень музично-естетичної компетентності підлітків виявляється в почутті задоволення від процесу та результатів музично-естетичної діяльності, прагнення до привнесення оригінального у створення і виконання музичних творів, самореалізації та самовираження в музично-естетичній діяльності. Музично-естетична діяльність включає естетичне сприймання і переживання явищ дійсності та мистецтва, оцінювання їх засобом судження, смаку і співвідношення з ідеалом, створення нових естетичних цінностей.

На підставі аналізу наукових джерел музично-естетичне виховання підлітків визначено як спеціально організований цілеспрямований процес

розвитку музичних здібностей і навичок музично-творчої діяльності, формування музично-естетичної культури, що здійснюється в закладах позашкільної мистецької освіти; музично--естетичний розвиток трактується як становлення особистості, що характеризується естетичним ставленням до мистецтва і дійсності, розвинутими спеціальними художніми здібностями та мисленням, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і безперервного духовного самовдосконалення; музично-естетична культура розглядається як інтегрована якість особистості, що є основою її здатності до сприймання, оцінки прекрасного і потворного, трагічного і комічного, а також створення музично- естетичних цінностей в житті і мистецтві; музично-естетичні цінності пов'язані з естетичним освоєнням людиною навколишньої дійсності, вони складаються внаслідок специфічної оцінки, переживань, перетворення світу у процесі взаємодії суб'єкта й об'єкта, розвитку естетично-творчих здібностей, потреб, інтересів і смаків; музично-естетичні потреби підлітків виражаються в радісному, цікавому, веселому і доброму, що стимулює їх музичний розвиток та естетичне зростання; музично-естетичний смак є здатністю до оцінки предметів, явищ, ситуацій з точки зору їх естетичних якостей; музично-естетичний досвід підлітків розглянуто як єдність емоційної сутності музичної діяльності та комплексу музичних знань, умінь, навичок, здібностей, що функціонує як інтегральний людинотворчий феномен особистісної музичної неповторності учня.

Розглянуто особливості закладів позашкільної мистецької освіти, а саме: цілеспрямоване навчання різним видам мистецтва, розвиток творчих здібностей, сприяння набуттю відповідних компетентностей, які формуються переважно в підлітковому віці. Також слід відзначити й ефективність раннього естетичного розвитку, можливість набуття музичних знань, вмінь, навичок, що уможливорює професійне самовизначення учнів підліткового віку. Унікальність позашкільного мистецького навчання для формування музично-естетичної компетентності підлітків визначається вільною мотивацією підлітків до пізнання й творчості, значним альтернативним спектром видів діяльності, надзвичайними

можливостями залучення до світової та вітчизняної музичної культури. Цінність даного типу освіти полягає в тому, що вона компенсує недостатню варіативність шкільної освіти, дає можливість підліткам найбільш повно проявити творчу та пізнавальну ініціативу, визначити власні уподобання та потреби. Основною ознакою закладів позашкільної мистецької освіти є надання підліткам свободи у виборі видів і форм музичної діяльності, темпів і термінів навчання, шляхів розвитку. Забезпечення свободи вибору є головною умовою естетизації всієї життєдіяльності учнів, їх відносин із вчителями та іншими вихованцями.

Важливого значення для формування музично-естетичної компетентності підлітків набуває взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, в якій провідна роль відводиться педагогу як особистості з високим науковим, мистецьким, психолого-педагогічним потенціалом. Успішність цієї взаємодії залежить від уміння педагога перетворити задатки й здібності підлітків у музичну творчість та переконливі естетичні судження.

Виявлено, що підлітковий вік – один із найскладніших і найбільш важливих та відповідальних в плані формування музично-естетичної компетентності. Зростаючий рівень розвитку інтелектуальних і вольових здібностей, розширення емоційної сфери дозволяють в підлітковому віці сформувати особистість, здатну естетично сприймати оточуючий світ, усвідомлювати цінності музичного мистецтва та створювати нові. Саме в підлітковому віці основні складові музично-естетичної компетентності набувають стабільності та визначеності.

Визначено, що процес формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти залежить від ряду чинників, серед яких найбільше значення мають такі: вплив на становлення учнів підліткового віку соціально-економічних умов; модернізація системи мистецької освіти; впровадження сучасних методик фортепіанного навчання, використання інформаційних технологій, наявність запасу музично-естетичних знань, чітке усвідомлення значущості музично-естетичної компетентності в майбутній життєдіяльності. Проте, головним є наявність музично-естетичних здібностей,

адже можна навчити учня будь-якому технічному прийому, будь-якій манері виконання, але тільки в одному випадку – коли в нього є певні природні задатки і розвинуті здібності.

З'ясування сутності ключових понять дослідження – «компетентність», «музично-естетична компетентність», базових – «музично-естетична діяльність», музично-естетичне виховання», «музично-естетичне сприйняття» та похідних – «музично-естетичне середовище», «музично-естетичний досвід», «музично-естетичні уявлення», «музично-естетична оцінка» – дало можливість уявити багатоаспектність феномену «музично-естетична компетентність», його змістову наповненість і широту трактувань. Узагальнюючи сказане, може констатувати, що одні дослідники розуміють її як здатність до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння її основних закономірностей існування і розвитку, до оволодіння музичними засобами втілення художніх образів у музичному виконавстві; інші – як інтегративну здатність до естетично-творчого сприймання, естетичної оцінки музичних творів та їх відтворення у музично-творчій діяльності. Визначення сутності феномена «музично-естетична компетентність», її психолого-педагогічних характеристик дозволило перейти до визначення особливостей та специфіки її формування у закладах позашкільної мистецької освіти.

Матеріали цього розділу представлено у наступних публікаціях автора [94, 95, 96].

РОЗДІЛ II МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У розділі спроектовано структурно-функціональну модель формування музично-естетичної компетентності підлітків, обгрунтовано її поліфункціональність та блоковість; визначено провідні методологічні підходи та принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти, обгрунтовано педагогічні умови формування означеної якості.

2.1. Провідні філософські підходи і принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків

Сьогодні, освітній процес у закладах позашкільної мистецької освіти є складним і суперечливим. На нього впливають різнопланові чинники – зовнішні та внутрішні, об’єктивні та суб’єктивні, ситуативні та довготривалі. В зв’язку з цим, визначення методологічних підходів і принципів, що комплексно взаємодіють в сучасних умовах навчання в закладах позашкільної мистецької освіти є актуальним і своєчасним. Особливо важливою є підготовка учнів підліткового віку, для яких характерна інформаційна обізнаність і бажання пізнавати нове. Поряд з цим спостерігається зростання потреби в розвитку музично-естетичного смаку, художньо-виконавської культури, які є підставою для формування їх музично-естетичної компетентності. Застосування методу моделювання як найбільш оптимального для розв’язання завдань дослідження є характерною ознакою модернізації освітньої галузі. Даний метод дозволяє цілісно відтворити педагогічний об’єкт та спрогнозувати перспективи його розвитку в закладах освіти. Актуальність і дієвість цього методу зумовлюється взаємозв’язками мистецько-педагогічної науки і практики, які сприяють розширенню освітнього простору та поглибленню його змісту.

Розроблення моделі формування музично-естетичної компетентності підлітків вимагає з'ясування змісту та сутності поняття «модель». Його обґрунтуванню та особливостям використання в науково-педагогічних дослідженнях приділена увага у працях Ван Іцзюнь, А. Кочергина, В. Штоффа, А. Семенова, В. Ясвіна, Р. Шеннона та ін.. Як науковий термін поняття моделі (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма, франц. *modele*, англ. *model*) співвідносять:

- з уявним чи матеріально втіленим конструктом, що відтворює досліджуваний об'єкт, здатний замішувати його так, що він сам стає джерелом нової інформації [81, с.262];

- з аналогом визначеного фрагмента природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу [88, с.18];

- із знаковим чи мисленевим конструктом, що адекватно відображає або імітує певні характеристики (ознаки або властивості) оригіналу [220, с.392].

Що стосується моделювання, то у філософській літературі воно тлумачиться як: опосередкований метод пізнання об'єктів чи явищ, пряме вивчення яких є складним чи неможливим [193]; метод дослідження об'єктів на їх моделях – аналогах певного фрагмента природної чи соціальної реальності [183]; побудова та вивчення моделей реальних предметів, явищ і конструйованих об'єктів для визначення чи поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління тощо [194]. Підтримуємо думку вчених, що в якості теоретичного методу наукового пізнання моделювання, створене для його вивчення, дозволяє заміщати його на всіх етапах пізнання та давати інформацію про змодельований об'єкт. Таким чином, сутність моделювання полягає у спрощенні реального об'єкта чи явища, коли всі несуттєві чинники відходять на другий план, і залишається основне, що допомагає вирішити будь-які дослідницькі проблеми.

За визначенням В. Краєвського, модель – це лише результат абстрактного узагальнення особистісного досвіду, вона не може цілком відобразити всю сукупність закономірностей свідомої, соціально зумовленої діяльності людини

[90, с.268]. Для того щоб бути моделлю, об'єкт повинен співвідноситись з оригіналом, бути до нього подібним; за деякими характеристиками відрізнятися від нього; заміщати оригінал у процесі наукового дослідження; забезпечувати можливість одержання нової інформації про оригінал. За допомогою моделі частини об'єкта, що вивчаються, виокремлюються та узагальнюються, а притаманні моделі функції аналізу та синтезу дозволяють дослідити об'єкт по-елементно і потім об'єднати окремі дані в єдине ціле на основі закономірностей і логічного мислення [234, с.70].

У роботі І. Зязюна «Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу» представлено вимоги до побудови педагогічної моделі, зокрема вона повинна:

- бути «цілісною (відображати проектування та реалізацію всієї послідовності педагогічного процесу);

- виявляти динаміку педагогічного процесу (показувати послідовність його етапів, систему засобів вирішення завдань, умов ефективного досягнення результатів);

- реалізувати прагнення суб'єкта-організатора органічно включатися в реальний педагогічний процес з метою формування в учнів певної якості у контексті всієї їхньої життєдіяльності» [63, с.19-30].

Науковець наголошує на широкому функціональному призначенні моделі. На його погляд, нормативна функція вимагає не лише опису наявної системи, але й побудову її передбачуваного образу – бажаного для суб'єкта, уподобання та інтереси якого відповідають певним критеріям;

- прогностична функція надає можливість передбачати майбутній розвиток подій в контексті досліджуваного явища;

- дескриптивна функція на підставі високого ступеня абстрагування дає можливість у простій формі пояснити спостережувані явища і процеси. [63, с.24, 25].

У межах нашого дослідження функції можуть бути представлені наступним чином: нормативна функція моделі спрямована на конструювання

бажаного ідеального образу учня-підлітка шляхом набуття належного рівня музично-естетичної компетентності; наступна - прогностична функція дає можливість уявити перспективу музично-естетичного розвитку учнів; дескриптивна функція моделі передбачає, що шляхом абстрагування від реальності спроектувати зміст та виявити особливості фортепіанного навчання, з'ясувати суттєві характеристики музично-естетичної компетентності учнів-підлітків як соціально і особистісно необхідної якості сучасної молоді.

Отже, врахування сказаного дасть змогу більш чітко увиразнити сутність нашого дослідження, простежити його зв'язки з різними напрямками фортепіанного навчання, спрогнозувати бажаний результат, який стане підставою для перевірки теоретичних припущень, які були висунуті на початку дослідження. Теоретичні основи моделювання музично-естетичної компетентності підлітків представлено на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Теоретичні основи моделювання музично-естетичної компетентності підлітків

Згідно з метою дослідження, розроблена модель формування музично-естетичної компетентності відображує процес фортепіанного навчання підлітків,

відповідно з чим її можна трактувати як структурно - функціональну. Необхідність створення такої моделі зумовлена тим, що виявлення змісту досліджуваного процесу потребує визначення його структури; структурні моделі характеризуються різними рівнями узагальненості, абстрагування та використання; створення моделі за подібною до оригіналу структурою дає можливість отримати бажану інформацію про функціональне призначення предмета дослідження на основі дієвості моделі. Цілісність такої моделі забезпечується взаємодією її структурно-функціональних компонентів.

Таким чином, модель формування музично-естетичної компетентності презентує структурну організацію досліджуваного процесу, поступово відтворює особливості та етапність формування досліджуваної якості в учнів підліткового віку. Створена з урахуванням характерних особливостей фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, модель відтворює цілі, сутність процесу фортепіанного навчання підлітків, педагогічні умови та методику їх реалізації у даних закладах і спрямована на передбачуваний результат – позитивна динаміка формування музично-естетичної компетентності в учнів підліткового віку. Урахування соціального замовлення та сучасних вимог до фортепіанного навчання підлітків дозволяє , узгодити всі елементи, які притаманні закладам позашкільної мистецької освіти в Україні та Китаї. Враховуючи те, що для моделювання навчального процесу бажано не тільки спроектувати модель, а й запропонувати шляхи її реалізації, в структурі моделі формування музично-естетичної компетентності підлітків визначено перспективно-цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний і контрольно-результативний блоки.

Перспективно-цільовий блок презентує мету дослідження – формування музично-естетичної компетентності підлітків як чинника покращення їхньої загальнокультурного розвитку – на основі взаємопов'язаних факторів впливу (стратегій, соціальних потреб та вимог).

Теоретико-методологічний блок направлений на обґрунтування й реалізацію моделі. Він презентує основні методологічні підходи

(компетентнісний, акмеологічний, міждисциплінарний, гендерний, та жанрово-стильовий) та принципи (спеціальні, загальнодидактичні, провідні принципи китайської філософії), які визначають розуміння музично-естетичної компетентності як важливої особистісної характеристики підлітків та вказують, на що необхідно орієнтуватись в процесі формування музично-естетичної компетентності в закладах позашкільної мистецької освіти.

До змістово-технологічного блоку моделі включено дисципліни виконавського та музично-теоретичного циклу, нотні матеріали, навчальні плани, освітні програми, методичні посібники та рекомендації, різноманітні інтернет сервіси (мережеві словники та енциклопедії, музичні записи тощо).

Проаналізуємо нормативні акти міністерства культури України та Китаю, що стосуються навчання підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти. Відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про культуру», а також «Положення про мистецьку школу», Концепції сучасної мистецької школи освітній процес в мистецькій школі здійснюється за освітніми програмами, які розробляються з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку регіону, інтересів учнів, потреб сім'ї, запитів інших закладів освіти, молодіжних і дитячих громадських організацій та має передбачати освітні компоненти для вільного вибору здобувачів. Основним видом діяльності позашкільних закладів мистецької освіти є освітня і мистецька діяльність, яка включає організацію, забезпечення та реалізацію мистецько-освітнього процесу з метою формування у здобувачів початкової мистецької освіти компетентностей, передбачених освітньою програмою.

Важливо відзначити, що на сьогодні для здійснення освітньої діяльності передбачено три ключові моделі: здійснення освітньої діяльності за типовими освітніми програмами елементарного підрівня початкової мистецької освіти (за видами); здійснення освітньої діяльності за власними освітніми програмами початкової мистецької освіти (за видами мистецтв), розроблених з урахуванням типових освітніх програм (ці програми можуть відрізнятись від типової

послідовністю викладення навчального матеріалу, обсягом його вивчення та навчального навантаження в бік збільшення); здійснення освітньої діяльності і за власними освітніми програмами, розробленими без урахування типових освітніх програм (можуть містити освітні компоненти та розрахунки годин на їх вивчення, визначеними типовими навчальними планами, затвердженими наказом Міністерства культури України. Освітня і мистецька діяльність в закладах позашкільної мистецької освіти здійснюється на основі принципів людиноцентризму, автономії мистецької школи, гнучкості та варіативності, об'єктивності оцінювання, інклюзивності [262].

Важливо відзначити, що в Китаї теж активно відбувається оновлення змісту навчання в закладах позашкільної мистецької освіти. Процес реформування розпочався з прийняття «Стратегії розвитку освіти в Китаї в XXI столітті» та «Реформи і розвитку базової освіти в КНР», що визначили основні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти Китаю. У роботі Ван Тяньці обґрунтовано загальні тенденції та труднощі реформування мистецької освіти в Україні та Китаї. До загальних тенденцій автор відносить демократизацію освітнього процесу, можливість вибору освітньої концепції, а також розробку вчителем музики власної робочої програми або посібника на основі рекомендованих державою. Також виділено єдині труднощі реформування мистецької освіти в обох країнах, зокрема це - протиріччя між рівнем розвитку науки, і впровадженням інновацій в практику загальної музичної освіти; нерівномірність реформування загальної музичної освіти по країні, залежність від рівня економічного розвитку регіону [28, с. 33].

У своїй роботі Лінь Хай звертає увагу «на потребу педагогічної практики у розробці освітніх теорій, які б поєднували кращі національні традиції і сучасні методи китайської освіти з досвідом передових зарубіжних країн цього напрямку» [98, с.265-271]. Важливою є думка Ван Тяньці про те, що нова парадигма освіти, розроблена в контексті сучасних європейських освітніх вимог, вимагає визначення її теоретико-методологічного підґрунтя, оновлення змісту з метою використання цікавих форм залучення шкільної молоді до різних видів

мистецтва, які інтегрують з музикою і спрямовані на гармонізацію особистості [28, с.38].

Змістово-технологічний блок моделі презентує порядок реалізації та етапність методики формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти. Цей блок включає функції фортепіанного навчання, організаційні форми і методи формування музично-естетичної компетентності, педагогічні умови та етапи реалізації методики формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти [106, с.233-237].

Розробляючи модель формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти ми вважали, що вона повинна бути поліфункціональною, тобто інтегрувати як універсальні функції мистецького навчання, так і функції фортепіанної підготовки. Так, аксіологічна функція передбачає організацію фортепіанного навчання підлітків з опорою на загальнолюдські та мистецькі цінності з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, ставлень та установок. Адаптивна функція дає можливість підліткам пристосуватися до навчального процесу і вимог суспільства до музично-естетичного розвитку молоді, усвідомити себе суб'єктом навчально-пізнавальної та музично-естетичної діяльності. Сутність компенсаторної функції полягає в доповненні теоретичних знань набутими виконавськими вміннями і навичками, що сприяє формуванню музично-естетичної компетентності. Креативна функція має на меті розвиток художньо-комунікативного потенціалу підлітків у процесі навчання, а регулятивна дає змогу відстежувати динаміку процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків та, за необхідністю, здійснювати його коригування. Функція передавання культурної спадщини людства забезпечує залучення учнів до досягнень світової культури та мистецтва у процесі навчання, їхню участь у освоєнні та примноженні культурних цінностей в процесі музично-творчої діяльності. Всі вищезазначені функції забезпечують розвиток музично-естетичної компетентності в умовах фортепіанного навчання учнів у закладах позашкільної мистецької освіти.

Основними організаційними формами фортепіанного навчання є: класна та позаурочна навчально-пізнавальна та репетиційна діяльність, самостійна робота. Вони діалектично пов'язані з традиційними та інноваційними методами музичного навчання, що наповнюють їх внутрішнім змістом. Від доцільності обраних методів залежить ефективність педагогічної взаємодії викладача і учнів в процесі формування музично-естетичної компетентності, який має відбуватися поетапно.

Етапи методики формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти – організаційно-проектувальний, теоретико-практичний, творчо-діяльнісний – відповідають меті дослідження й узгоджуються з обґрунтованими педагогічними умовами (створення у закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвитку у підлітків здатності до повноцінного сприйняття мистецьких творів, оволодіння уміннями художньої інтерпретації музичних творів, постійного оновлення музично-інтонаційного словника, вивчення фортепіанної музики для дітей). Визначені педагогічні умови є домінантою методично-технологічного блоку моделі. Вони ґрунтуються на завданнях фортепіанного навчання учнів у закладах позашкільної мистецької освіти і корелюють зі змістом і методикою формування музично-естетичної компетентності підлітків. Поетапна методика формування музично-естетичної компетентності підлітків у процесі фортепіанного навчання передбачає наступність і взаємозумовленість, що забезпечує єдність психолого-педагогічного та музично-естетичного розвитку підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти.

Контрольно-результативний блок моделі включає вимоги до якості фортепіанного навчання у закладах позашкільної мистецької освіти. Цей блок пов'язаний із визначенням діагностичного інструментарію, що дозволяє з'ясувати рівень сформованості музично-естетичної компетентності підлітків, включає компоненти музично-естетичної компетентності, критерії, відповідні їм показники й методи оцінювання, рівні сформованості досліджуваної якості у підлітків, а також очікуваний результат упровадження та реалізації побудованої

моделі – позитивну динаміку формування музично-естетичної компетентності в учнів підліткового віку [106, с.233-237].

Аналіз практики фортепіанного навчання зумовив виокремлення трьох рівнів сформованості музично-естетичної компетентності підлітків: низький (репродуктивний), середній (продуктивний) і високий (творчий). Усі вони взаємопов'язані, а кожен попередній детермінує наступний, що забезпечує послідовність формування музично-естетичної компетентності підлітків, поетапну актуалізацію їхнього художньо-естетичного та музично-виконавського потенціалу для ефективного здійснення музично-творчої діяльності, покращення якості фортепіанного навчання. Структурно-функціональну модель формування музично-естетичної компетентності підлітків представлено на рисунку 2.2.

Таким чином, аналізуючи створену модель ми зробили висновок, що вона є цілісною, адже всі її блоки взаємопов'язані та взаємодіють як між собою, так і з елементами, які до них входять; відкритою – кожний блок моделі включений до музично-естетичного освітнього середовища позашкільного мистецького закладу на засадах взаємовпливу, що організовує процес фортепіанного навчання підлітків відповідно до його завдань та мети; динамічною – змістове-наповнення блоків може змінюватись в залежності від соціального замовлення, що передбачає вдосконалення самого процесу навчання та якісну оцінку його результату – рівнів сформованості музично-естетичної компетентності підлітків; модель має лінійно-зворотний характер, що дає можливість коригувати недоліки одержаного результату. В логіко-змістовому сенсі створену структурно-функціональну модель необхідно розглядати як інструмент оптимізації фортепіанного навчання підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти з метою підвищення рівня їх музично-естетичної компетентності.

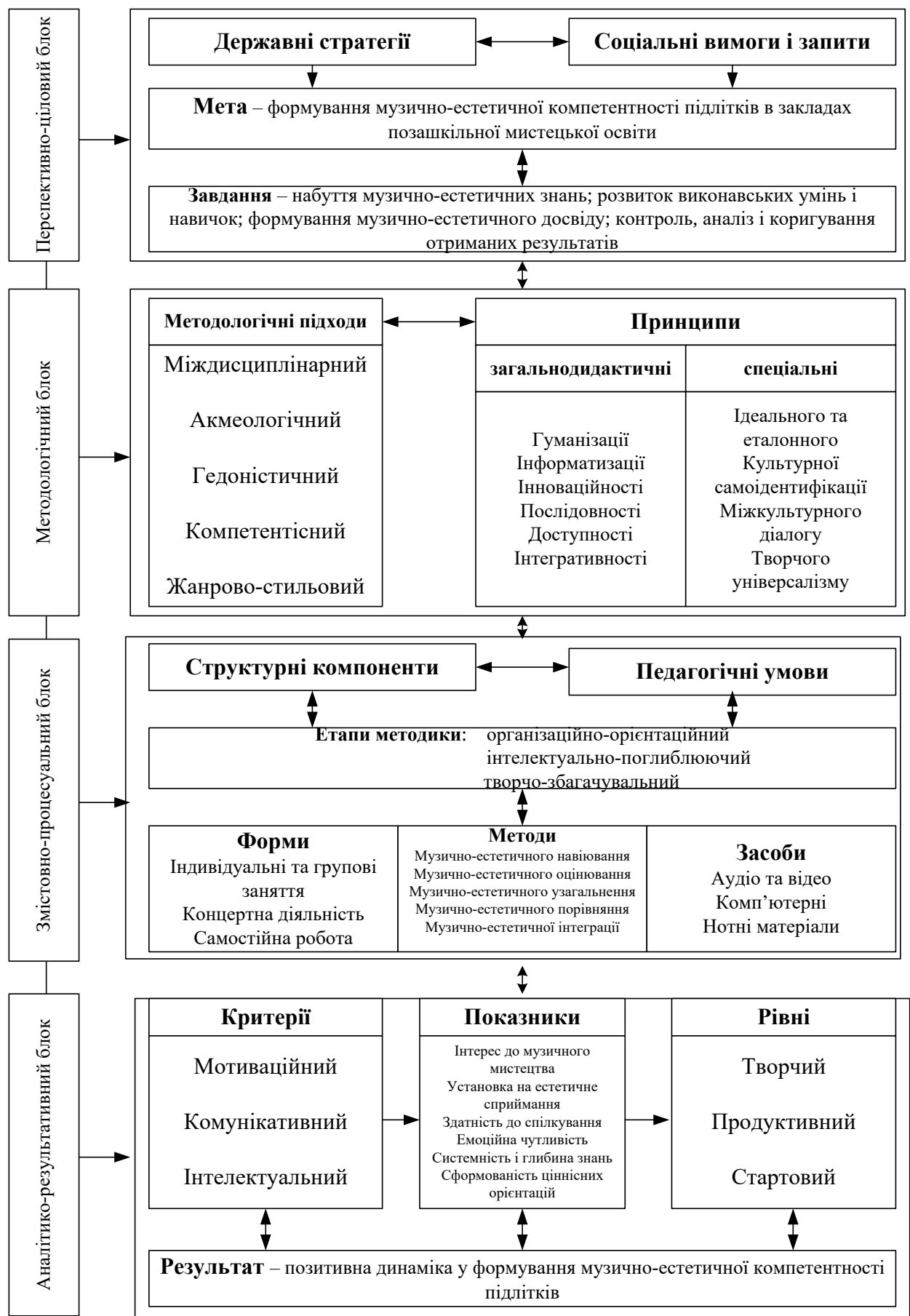


Рис.2.2. Структурно-функціональна модель формування музично-естетичної компетентності підлітків

Відзначимо, що впровадження та реалізація даної моделі у практику закладів позашкільної мистецької освіти забезпечить послідовність і системність навчального процесу, дасть можливість цілісно спрогнозувати результати фортепіанного навчання підлітків. Загалом це дозволить здійснювати випереджальне навчання учнів з урахуванням перспективних вимог мистецької галузі та підвищити якість їхньої фортепіанної підготовки в закладах позашкільної мистецької освіти, а також конкурентоздатність при вступі у середній або вищий мистецький навчальний заклад.

Розглянемо кожен блок моделі детальніше. Логіка дослідження вимагає обґрунтування методологічної основи формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку в закладах позашкільної мистецької освіти.

Аналіз наукової літератури підтвердив думку науковців, що на початку ХХІ століття необхідна нова методологія вивчення музичної освіти, яка допоможе не тільки сформулювати, але і знайти відповіді на питання:

- в чому полягає універсальність і самобутність музики?
- як подолати основні труднощі і протиріччя у вивченні сучасного музичного мистецтва?
- як музика поєднує в собі динаміку і статику, діалектику і метафізику?
- які можливості відкриваються перед слухачем і перед виконавцем музики?
- що таке цілісність музичного твору;
- що являє собою динамічна методологічна модель сучасної музичної освіти?

Відповіді на ці запитання зумовлюють використання різних дослідницьких стратегій та теорій, про що свідчать думки вітчизняних науковців, а саме:

- для досліджень в галузі теорії та методики музичного навчання характерне проведення « концептуальних мостів» між методологією, теорією і практичним застосуванням методичних віднайдень (Г. Падалка);

- кожна наукова теорія, дослідницький підхід містять раціональні зерна, володіють пізнавальним потенціалом і можуть бути використані в дослідницькій практиці;

- не існує одного, універсального методу пізнання, за допомогою якого можна було б без загрози для наукової об'єктивності досліджувати процеси і явища мистецької освіти (О. Рудницька).

Не можна не погодитись з думкою О. Отич, яка вважає, що «необхідно звести широке «методологічне поле» до тих підходів, котрі найбільше відповідають заявленій науковій проблемі і дозволяють розробити таку методологію, яка задовольняла б вимоги суспільства до якості мистецького навчання» [143, с.81]. Відповідно до сказаного методологічну основу дослідження необхідно розглядати на філософському та загальнопедагогічному рівнях, що сьогодні особливо актуально для мистецької освіти.

У методології мистецької освіти початку ХХІ століття можна побачити відображення різних філософських парадигм, проте найбільшим потенціалом володіє органічна філософія. За свідченням Т. Коптелової, вона допомагає відновити функціональну цілісність в галузі естетики та етики, відродити синкретизм мистецтв, використовуючи для оцінки людської творчості не тільки універсальні (абстрактні) терміни сучасної науки, а й творче бачення, індивідуальне переживання духовних смислових принципів, втілених у різних пам'ятках культури. Разом з цим органічна філософія дозволяє усвідомити одночасність завершеності і нескінченності музичного твору через внутрішню безперервність гармонії і цілісність форми [83, с.9].

У роботі «Нові парадигми музичної естетики ХХ століття» Ю. Холопов зазначає, що органічна філософія дозволяє виявити закони існування і розвитку музичного мистецтва, зокрема:

- закон саморозвитку, відповідно до якого життєздатність нового музичного твору визначається його цілісністю (про це свідчить пісенна форма);

- закон різноманіття, який засвідчує, що музичні шедеври створюють передумови для появи нових, неповторних творінь художників і музикантів

(приклад - класична музика XVII-XIX століть породжує життєстверджуючі імпульси, що йдуть крізь століття);

- закон одночасної дії двох детермінацій (причинної, що йде від минулого, і цільової - детермінації майбутнього), що наближає до таємниці спонтанності в народженні нового музичного твору [127, с.42, 43].

На основі цих законів Т. Коптєлова формулює наступні методологічні принципи вивчення музичного мистецтва:

- принцип невичерпного різноманіття національних культурних парадигм;
- принцип поєднання динамічності музики зі статичністю (незмінністю) духовних ідеалів;

- принцип динамічності музичного мистецтва в індивідуальному переживанні, «прочитанні» музичного твору виконавцем або слухачем;

- принцип чотирьох умовних вимірів музичного мистецтва (переживання – почуття (глибина); вертикаль – гармонія; горизонталь – мелодія; механічне наповнення – сонорика);

- принцип цілісності – пошук узгодження культурного розмаїття як можливість більш широкого погляду на світ;

- принцип найвищого сенсу музичного мистецтва – прилучення індивідуальності до його різноманіття і загальності;

- принцип органічної цілісності мистецького навчання – передбачає реалізацію індивідуального таланту учня через оптимістично-альтруїстичне прагнення до вищого і досконалого [83, с. 101-114].

У статті «Музична естетика XXI століття в парадигмі органічної філософії» автор наголошує на існуванні широкого спектру естетичних установок музики, які включають не тільки класичну традицію і авангард XX століття, але і безліч джазових стилів, естрадну музику, звукове оформлення кінофільмів і нескінченної кількості медіапродуктів, електронно-механічну музику і т. п. Така різноманітність музичного мистецтва, на думку автора, не може не радувати, хоча і потребує додаткових зусиль і методологічних підходів.

У зв'язку з цим звернемося до концепцій та теорій китайської філософії, які вплинули на розвиток музично-естетичної думки та мистецтва в країні. На думку Цзан Ібіна, на розвиток музичного мистецтва найбільший вплив мали конфуціанська музична теорія та теорія «заперечення музики» Мо-Цзи. Відповідно до першої, музиці належить важлива роль у суспільстві, а музична освіта є частиною національної культури. Відповідно до другої, необхідно обмежувати використання музики у державі. Керуючись ідеєю соціальної нерівності, Мо-Цзи обґрунтував три причини заперечення музики: чим більше вищі верстви суспільства насолоджуються музикою, тим більше працюють нижчі; музичні заходи не поліпшать життя народу, ставлення уряду до музики завдає шкоди; надмірне захоплення музикою не приносить користь суспільству [130, с.247].

На думку молодого китайського дослідника У Хунюань, концепція «заперечення музики» Мо-Цзи парадоксальним чином підтвердила роль музики в суспільстві. Якщо Конфуцій заявляв про позитивний вплив музики на політику, особистість і суспільство («музика покращує громадські традиції і звичаї»), то Мо-Цзи, через заперечення, розкрив суспільне значення музики [191].

Цікаві ідеї щодо взаємозв'язку музики та емоцій знаходяться в роботах Сюн Цзи «Нотатки про музику» та Ду Ю «Тлумачення законів». Вчені наголошували, що під впливом зовнішніх об'єктів в душі людини народжуються емоції, які виражаються за допомогою звуків. Сюн Цзи стверджував, що музика починається з людських почуттів; вона здатна передати найбільш витончені з них. При цьому, якщо музичне самовираження людини не упорядкувати, воно перетвориться у хаос. Для уникнення цього філософ пропонував створення музики орієнтувати на ідеали витонченості («я») та оспівування («сун»). На переконання вченого, сенс пісень повинен бути ясным, мелодії – вишуканими і простими одночасно. У працях Ду Ю наголошується, що постійно мінливі людські емоції знаходять втілення в музичних звуках. Вчений вважав, що музика, написана під впливом печалі – трагічна, тоді як музика створена в час веселощів – радісна. Будучи поєднанням звуків різної висоти, сили і довжини,

музика є гармонією. Оскільки «музика відображає гармонію небес», вона також відображає і космічний порядок, їй властива космологічна природа [48, 130, 261].

Результати наукового пошуку дозволили ввести до методологічної складової дослідження провідні стратегії, концепції, вчення та принципи китайської філософії, зокрема: стратегія «природності» (даосизм), концепції - ідеальної людини, якій притаманні гуманність, почуття обов'язку, справедливність (конфуціанство) та «заперечення музики» (Мо-Цзи); вчення про жень – людинолюбство (конфуціанство); принципи: єдиносутності макро-і мікрокосму, самовдосконалення, примирення, «шляхетного чоловіка» ("цзюнь цзи"), «недіяння» – керування власними бажаннями. На наш погляд, орієнтація в процесі формування музично-естетичної компетентності підлітків на провідні ідеї китайських філософів дозволить більш повно і широко представити та реалізувати даний процес у мистецьких позашкільних навчальних закладах України і Китаю.

Важливого значення для обґрунтування методологічних основ формування музично-естетичної компетентності підлітків набуває міждисциплінарний підхід, який нині вважається одним із найбільш продуктивних для оновлення змісту навчання у закладах позашкільної мистецької освіти та розвитку музично-педагогічної науки. Міждисциплінарність у навчанні передбачає інтегративні відношення між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, що відображаються в змісті та методах навчання і виконують функцію формування цілісності освіти [38, 75].

У дослідженнях О. Бондаревської, Н. Миропольської, М. Назаренко, О. Отич, О. Рудницької та ін. розглянуто види інтегративних зв'язків, що виокремлюються за обсягом і широтою дисциплін, визначених для інтегрування: внутрішньо-дисциплінарні (предметні), комплексні, міждисциплінарні (міжпредметні), внутрішньо-циклові, міжциклові, міжнаукові. Крім того, зв'язки існують всередині кожної навчальної дисципліни. Аналіз зв'язків слугує основою для розроблення змісту навчальних дисциплін, орієнтує на їх застосування в освітньому процесі.

На думку В. Бондаря, міждисциплінарні зв'язки – це зв'язки між об'єктами і між змістовою та процесуальною характеристикою знань. Вони встановлюються між навчальними дисциплінами різних галузей знань, також це можуть бути внутрішньоциклові зв'язки, зв'язки між дисциплінами одного блоку [19]. За свідченням О. Бондаревської, міждисциплінарний підхід реалізується у змісті психолого-педагогічної, науково-методичної, предметної, технологічної, виховної та інших сторін професійної підготовки вчителя [20].

На переконання Ю. Мережко, М. Назаренко, О. Олексюк, Є. Проворової міждисциплінарність передбачає формування цілісного уявлення про наукове знання у фахівців певної галузі. Міждисциплінарна інтеграція забезпечує цілісність освітнього процесу, спираючись на позитивні мотиви навчальної діяльності студентів (соціальні, моральні, комунікативні, професійні, пізнавальні, особистісні та мотиви розвитку) і розвивальний потенціал дисциплін, основним завданням яких є проектування розвитку та саморозвитку особистості підлітка [133, 139, 155].

На думку М. Назаренко, 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 готовності до здійснення багатоаспектної професійної діяльності. Міждисциплінарні зв'язки є умовою наукової організації навчально-виховного процесу як цілеспрямованої системи, які виступають засобом комплексного підходу до навчання й посилення його єдності з вихованням [133, с. 154].

У контексті нашого дослідження міждисциплінарні зв'язки – це, передусім, інтегрування наукових знань з музичного мистецтва, культурології, педагогіки, психології, методики фортепіанного навчання тощо. Серед основних джерел музично-естетичного розвитку підлітків, що використовуються в навчальному процесі, найбільш продуктивними є, безперечно, дисципліни музично-теоретичного циклу, пронизані міждисциплінарними зв'язками:

«Фортепіано», «Сольфеджіо», «Музична література», «Хоровий клас». На думку О. Проворової, міждисциплінарну або міжпредметну інтеграцію необхідно застосовувати під час опанування одного музичного твору, залучаючи викладачів різних предметів до його одночасного вивчення з різних позицій. Вчителі теоретичних дисциплін допоможуть дослідити автобіографію автора твору, епоху, історію, здійснити теоретичний аналіз музичного тексту; викладач фортепіано – вивчити нотний текст, виконати роботу над виконавською інтерпретацією твору [155, с.241].

Міждисциплінарність містить великий потенціал для розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. В цьому річизні набувають значення роботи академіка В. Роменця, який ««в українській психології концептуалізує етичний та естетичний аспекти творчої діяльності. Він виокремлює ті підходи, які згодом не лише збагатять традиційний, тобто психологічний, підхід до творчості, а й зламують межі між психологією, етикою, естетикою, педагогікою та мистецтвознавством» [161, с.5]. Із сказаного цілком закономірно випливає міждисциплінарне бачення інтегративної сутності проблеми творчості, формування творчої особистості фахівця, яка є актуальною для всіх галузей знань. Таким чином, цілеспрямоване використання міжпредметних зв'язків впливає на активізацію навчального процесу, в результаті якого фахові знання набувають системності, актуалізується світоглядна спрямованість музично-естетичних інтересів студентів, творчо розвивається їхня особистість. За рахунок відбору змісту міжпредметного характеру забезпечується співвіднесення і взаємодоповнення музично-естетичних знань і вмінь учнів із різних музичних дисциплін та їх узагальнення.

Характерною рисою сучасного Китаю і світу в цілому є зростання культурної розмаїтості за рахунок інтенсивних міграційних процесів та навчання китайської молоді за кордоном. У такому контексті розмаїтість культур означає різноманітність способів здобуття знань, форм навчання, способів мислення, соціальних моделей і етнічних кодів [50]. Також, слід зважати і на різне визначення ролі і місця вчителя щодо навчання і виховання у відкритому

багатоетнічному та багатокультурному суспільстві. Як свідчить практика, міжкультурне навчання студентів буде ефективним лише в тому випадку, коли воно здійснюється відповідно до принципу діалогу культур. Цей принцип передбачає не тільки контрастивно-зіставлене співвивчення культур, але й створення педагогічних умов для підготовки учнів до виконання ролі суб'єкта діалогу культур або культурного посередника в ситуаціях міжкультурної комунікації [11] при формуванні музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти.

Аналіз наукових праць дозволив визначити в якості методологічної основи дослідження акмеологічний підхід, сутність якого полягає у вивченні особистості підлітків як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); його орієнтації на музично-естетичний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих виконавських досягнень, прагненні високих результатів у навчанні та життєвих успіхів. Поняття „акмеологія” походить від грецьких слів „акме” – вершина, гостре; і „логос”. Наукові передумови акмеології були розроблені представником Александрійської школи Апполодором, який розвиваючи вчення про акме, позначив вищу точку розвитку як кульмінацію діяльності і запровадив латинське визначення *áæmĭ* (акме), як *floruit* – (розквіт) [217].

У наш час «акмеологія» тлумачиться:

- як вчення про період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли особистість проявляє свою зрілість в усіх сферах життєдіяльності і, передусім, у професійній діяльності [193];

- як наукова дисципліна, що вивчає закономірності й феномени розвитку людини до ступеня її зрілості, при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку [194];

- як наука про професіоналізм, про прагнення до можливих вищих досягнень, які мають стати вищим життєвим завданням [4].

При цьому під «акме» мається на увазі такий стан індивідуума, за яким досягається вищий результат його діяльності, максимальний розвиток здібностей і обдарувань, а не процес руху до цього результату.

Акмеологія вивчає людину як суб'єкта життєдіяльності, що розвивається і прагне до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності [81, с. 17]. Інтенсивно розвиваючись, акмеологія істотно змінює акценти як у сфері фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, так і в системі мистецької освіти загалом. За умов акмеологічного підходу у наукових працях домінує проблематика творчості, творчої особистості, майстерності, обдарованості.

Так у роботі О. Антонової, розглядаються різні аспекти акмеологічного становлення особистості, а саме: освітній аспект спрямований на діагностику й розвиток знань і умінь в системі загальної, спеціальної і безперервної освіти. Професійний аспект – на визначення можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування профпридатної, психологічної готовності до цього виду праці і міри соціальної відповідальності за її процес і результати. Креативний аспект визначає зусилля, що витрачаються на впровадження інновацій та отримання успішних результатів в процесі творчості. Системотвірним вважається рефлексивний аспект (пов'язаний з самосвідомістю особи як «Я», що розвивається, і розумінням партнерів по комунікації в процесі навчальної діяльності), що забезпечує оптимальне взаємоузгодження виділених акмеологічних аспектів професіоналізації людини [4, с. 17-22].

Варто відзначити, що звернення до ідей акмеологічного підходу є характерним для наукових досліджень мистецької галузі. Так, на переконання, В. Федоришина акмеологічний підхід як базисна методологічна програма характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує на визначення акмевершин у музично-естетичній діяльності, на проектування методичних моделей професійної діяльності. Автор виділяє основні характеристики, що притаманні акмеологічному розвитку особистості в галузі мистецької освіти на

сучасному етапі: гуманізація, гуманітаризація, інноваційність, інтегративність, проєктивність та творчість [192, с. 8].

Вагомою для нашого дослідження є дисертація А. Козир, в якій смисловим ядром музичного навчання обрано акмеологічну стратегію. Її сутністю є спрямування навчання на досягнення учнями найвищих результатів у психолого-педагогічній та музичній підготовці, формування їхнього прагнення до ідеального виконання завдань художньо-творчої діяльності. Мета застосування акмеологічного підходу, на думку автора, полягає у виявленні оптимальних засобів поступального розвитку від «стартового» стану до його вершин, у знаходженні оптимальних шляхів спонукання учнів до оволодіння стратегіями творчої самореалізації, до максимального використання особистісних ресурсів досягнення акме-якості навчальної діяльності [74].

На наш погляд, акмеологічний підхід створює базисну основу для досягнення найвищої результативності підлітків у навчальній діяльності, тому у вирішенні завдань, котрі вимагають високого рівня мислення, велику роль відіграє фортепіанне навчання, що здійснюється у закладах позашкільної мистецької освіти. Обрання акмеологічного підходу методологічною основою дослідження дозволяє визначити закономірності переходу від реального, існуючого до найвищого особистісного та музично-естетичного становлення підлітків. Акмеологічний підхід виступає основою розробки педагогічного процесу, спрямованого на удосконалення підготовки підлітків до творчого, компетентісного здійснення музично-естетичної діяльності. Оволодіння підлітками акмеспрямованими стратегіями створює можливості для творчої самореалізації у процесі досягнення вершин досконалості, що сприяє активізації їх внутрішнього потенціалу (мотиваційно-цільової сфери особистості, здібностей, вольових якостей, самосвідомості), як умови їхнього сходження до свого акме-рівня.

За визначенням А. Козир, акмеологічна спрямованість навчання полягає у зміні ціннісних орієнтацій особистості, формуванні установки на досягнення найякісніших результатів навчання, їхнє продуктивне впровадження і

використання. Цей підхід сприяє самореалізації підлітків, їх музично-естетичному саморозвитку та зростанню, активізації творчості у процесі їх шляху до акме-вершин. Важливим є висновок вченої про те, що акмеологічне спрямування навчальної діяльності – це цілісний, безперервний процес вивчення та аналізу, формування, розвитку і корекції музичного становлення учня як професіонала-майстра [74].

У дисертаційному дослідженні Н. Мозгальнової наголошується, що впровадження акмеологічного підходу в навчальну практику передбачає таку організацію навчально-виконавської діяльності, за якої учень усвідомлює себе особистістю, активно розкриває свої потенційні можливості з метою досягнення життєвого і професійного успіху. Орієнтація на акмеологічний підхід, на переконання дослідниці, детермінує досягнення рівня досконалості не лише в результатах, а і в педагогічних засобах, що, в свою чергу, спрямовує свідому діяльність підлітків на більш повне виявлення власних виконавських можливостей у педагогічному просторі [125, с.13].

У контексті формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку звернення до проблеми виконавського успіху є цілком справедливим, адже досягнення успіху є провідною ідеєю стародавньої китайської філософії, а також головною метою їх фортепіанного навчання. Сформована музично-естетична компетентність робить досягнення виконавського успіху цілком реальним, адже він акумулює мистецьку ерудицію, музичний досвід і музичну культуру, особистісні якості та потенційні можливості. Виконавський успіх детермінує постановку нових навчальних надзавдань, зміцнення віри у свої музично-виконавські можливості, задоволення від процесу та результатів музично-творчої діяльності. Як і музично-естетична компетентність, виконавський успіх є позитивним результатом фортепіанного навчання, передбачає реалізованість конкретних виконавських цілей, художньо-технічних завдань, інтерпретаційних задумів, що виражається у значущими для особистості визнанні та утвердженні власної виконавської позиції [125, с.13].

З позицій акмеологічного підходу, образ сучасного підлітка ми пов'язуємо з такою особистістю, котра постійно вдосконалює свої музично-естетичні знання, швидко реагує на зміну культурних уподобань, мобільно орієнтується в освітньо-мистецькому просторі, допомагає друзям адаптуватися до сучасних культурних запитів, професійно визначитися та досягти успіху в житті. Безумовно, музично-естетична компетентність є акмеологічною характеристикою сучасних підлітків, оскільки саме вони здатні досягати високих результатів у майбутній професійній діяльності, розкривати власні здібності та таланти й отримувати від цього задоволення.

Педагогічними важелями, що сприяють вирішенню цього питання, на думку Г. Падалки, повинні стати ті, що сприяють розвитку в учнів гедоністичного ставлення до мистецтва, а також ті, які пов'язані з осягненням, усвідомленням і розумінням художньо-естетичного значення мистецьких творів. Учні повинні пережити глибину почуттів, відтворених у мистецькому творі, перейнятися тими переживаннями, що їх втілював автор у своєму творі, збагнути неповторну красу змістовних вимірів образу. Вчена вважає, що сходження на мистецькі вершини повинно супроводжуватись вільним, нічим не скутим і не обмеженим почуттям радості від художнього пізнання, насолоди від зустрічі з прекрасними образами, для того щоб наблизитись і доторкнутись до Краси [145, с.24].

Дане положення перегукується з основними принципами китайської філософії, де музика розглядається не як людський витвір, а особливий дар Божий, що за допомогою звуків наводить у душах людей гармонію. Так, у книзі «Трактат про музику» Люй Шу і Сима Цянь створення музики пояснюється діями великого творця Дао, що породив сили – інь та янь. Тому, «Піднебесна дарує музику людині, з метою спілкування з ним... Музика – це гармонія, що дарують нам Піднебесна і земля» [48].

Давньокитайський мислитель Конфуцій, засновник Книги пісень «Шинзин», з багатьох пісень відібрав ті, які відповідно до вчіння даосистів, впливали на почуття людини, процес її духовного удосконалення. Особливо

цінувалась така властивість музики як створення настрою набожності, піднесеності, радості, здатність заряджати людину позитивною енергією, а також стверджувати соціальну гармонію у суспільстві. З появою «Книги пісень» китайське музичне мистецтво набуло естетично-виховного спрямування, що ґрунтувалось на таких принципах: шанування людяності; шанування шляхетного мужа – добродісного правителя; глибока пошана до минулого; шанування музики як основи духовного буття і краси [82]. Таким чином, через всю китайську філософію проходить основна ідея – віра в силу музики, яка надихає на добро, має великий вплив на чуттєву сферу особистості, даруючи почуття радості і насолоди.

З огляду на мету дослідження, – формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку, – гедоністичне пізнання мистецтва дозволить їм краще осягнути власні музичні можливості і задатки, а також швидко визначати засоби досягнення своїх цілей, вдоволення своїх бажань та інтересів, прагнень та потягів. Такий шлях допоможе підліткам пережити глибину почуттів та гамму емоцій в процесі вивчення музичних творів і зробити їх якщо не щасливими, то принаймні задоволеними можливістю естетично удосконалюватися і самостверджуватися. З огляду на сказане навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти на гедоністичних засадах доцільно розглядати як процес набуття та удосконалення навичок естетичного сприйняття та здатності до художньо-виконавської інтерпретації музики, успішність якого забезпечується наявністю гедоністичного фону особистісних переживань учнів, що відображається у їхній задоволеності музично-естетичною діяльністю.

На переконання Л. Василенко, проектування інноваційних технологій і методик навчання на гедоністичних засадах є однією із ключових проблем освіти сьогодення. Це спрямовує наукові пошуки на реалізацію нових ідей і концептуальних положень щодо розгляду музичного навчання з позиції отримання радості і задоволення. У своєму дисертаційному дослідженні вчена розробляє гедоністичну навчальну парадигму, яка, на наше переконання, може стати теоретичною основою формування музично-естетичної компетентності

підлітків. Відповідно до неї в процесі навчання підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти відбувається усвідомлення ними ціннісної значущості гедоністичних переживань (задоволення, насолода, радість, інтерес, бажання, захоплення тощо), які виступають критерієм задоволення потреб учнів (у навчанні, самопізнанні, творчості), а також регулятором їхньої мотиваційної сфери, стимулятором активності у музично-естетичній діяльності [27, с.3-5].

Підвищення вимог до якості навчання у закладах позашкільної мистецької освіти неминуче привело до необхідності перегляду умов протікання освітнього процесу та його результатів. Головною метою освіти нині є набуття учнями компетентностей та забезпечення їх реалізації в мистецькій діяльності. В зв'язку з цим, вважаємо доцільним обрання в якості методологічної основи формування музично-естетичної компетентності підлітків компетентісний підхід. На думку І.Зязюна, «компетентісний підхід найбільш повно відповідає соціальним очікуванням у сфері мистецької освіти й інтересам учасників освітнього процесу» [62, с.14–16]. Використання цього підходу вносить суттєві корективи в організацію процесу навчання в закладах позашкільної мистецької освіти, надає йому практико-орієнтованого характеру, дозволяє поставити пріоритетними міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату навчання та покласти в основу фортепіанного навчання підлітків стратегію музично-естетичного розвитку на користь можливостей успішної самореалізації та життєдіяльності.

Найбільш повне визначення компетентісного підходу надано Е. Зеєром. На його думку, компетентісний підхід – це пріоритетна орієнтація на такі цілі, як здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності, спрямовані на реалізацію і максимально повне розкриття різноманітних здібностей особистості [58]. Проте для нашого дослідження більш переконливим вважаємо визначення М. Аскерова, який вважає, що компетентісний підхід – це активний інтелектуальний розвиток особистості який надає їй шанс досягти того рівня культури, освіченості, гармонійної душевно-духовної наповненості, що характеризує людину як інтелігентну особу, причетну до своєї власної національної культури і здатну розуміти культуру

інших країн [7, с.26, 27]. Аргументуючи педагогічну доцільність використання компетентнісного підходу, О. Щолокова наголошує на необхідності трансформації змісту мистецької освіти з урахуванням таких особливостей, як: визначення переліку ключових компетентностей; 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 особистості [225, с.11].

Підсумовуючи сказане констатуємо, що в контексті дослідження компетентнісний підхід до формування музично-естетичної компетентності підлітків – це підхід, який акцентує увагу на результатах навчання у закладах позашкільної мистецької освіти і визнається значущим за його межами. Найважливішою метою цього підходу є розвиток у підлітків здатності швидко орієнтуватися в мистецьких явищах і відбирати для вивчення твори з позицій якості і краси, а не засвоєння певної кількості інформації. Реалізація компетентнісного підходу в мистецькій освіті сприятиме підготовці музично освіченої та естетично розвиненої молоді, здатної до ефективної праці в майбутньому на рівні світових стандартів, готової до постійного музично-естетичного зростання та музично-естетичної мобільності. Методологічна орієнтація на компетентнісний підхід в галузі фортепіанного навчання підлітків виявляється продуктивною, адже передбачає високу міру їх готовності до змін, що відбуваються в суспільстві та музичній культурі, подолання стереотипів поведінки; до швидкого опановування нових музичних технологій та методик, вибору нових естетичних ідеалів у навчанні та життєдіяльності. З цих позицій, компетентнісний підхід можна розглядати не лише як підґрунтя оновлення змісту фортепіанного навчання у закладах позашкільної мистецької освіти в Україні та Китаї, а й як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності на основі виявлення змістових та структурних особливостей.

Для розуміння особливостей формування музично-естетичної компетентності підлітків вважаємо за необхідне звернутися до ідей жанрово-стильового підходу, розглянувши поняття «стиль» «напрямок» та «жанр», схарактеризувати та визначити їх відмінність. Розглянемо окремо поняття «стиль», яке має широкий спектр визначення: від «сукупності художніх особливостей, властивих творчості письменника, художника, музиканта» [31], до визначення «типових для якої-небудь епохи художніх напрямків або тенденцій, що володіють специфічною комбінацією ознак» [138].

У тлумачному словнику, «стиль» визначається як сукупність прийомів, використання засобів для вираження тих чи інших ідей, думок, тощо [183]. В «Музичній енциклопедії» стиль розглядається як манера, оригінальна та індивідуальна форма творчості митця [131]. У трактуванні О. Лосєва стиль – це позамистецьке здійснення реалій мистецтва, яке відбувається у середині художнього твору і не зводиться до інструментарію [101, с.345]. За Г. Орловим, «стиль – це прихований інваріант образу культури, який набуває в музиці тисячу конкретних реалізацій» [141]. М. Михайлов визначає стиль сукупністю естетичних, музично-лексичних та синтаксичних особливостей, які надають твору характерні ознаки за якими він легко впізнається. Тому навіть при першому слуханні невідомого твору досвідчений музикант може визначити, до якого стилю епохи чи національного або індивідуального стилю композитора належить той або інший твір [122].

Тлумачення стилю як сукупності «образної системи, засобів художньої виразності, творчих прийомів, зумовлених єдністю ідейного змісту», дає підстави говорити про систему «ознак, за якими така спільність може бути пізнана» [122]. Також розуміння стилю пов'язується «з комплексом явищ змісту й форми», з «структурою образу й художньої форми» [81]. Така багатоаспектність визначень пояснюється широким соціальним, культурно-історичним змістом мистецтва, різноманітністю його форм і методів.

Для нашого дослідження важливо розглянути поняття «музичного стилю», як сукупності засобів та прийомів художньої виразності, що історично

склалася і відображає естетичні погляди різних суспільних груп певної епохи або творчого напрямку [131]. Є. Назайкинський надає наступне визначення музичного стилю – «відмінна якість музичних творів, що входять в ту чи іншу конкретну генетичну спільність, яка дозволяє безпосередньо відчувати, пізнавати, визначати їх генезис і проявляється у сукупності всіх без винятку властивостей музики, що сприймаються, властивостей об'єднаних в цілісну систему навколо комплексу відмінних характерних ознак [132, с.52-55]. За визначенням Н. Попович, «музичний стиль» є психологічно зумовленою специфічністю художнього мислення, що виражена відповідною системною організацією потенціалу музичного мовлення у процесі створення й виконавської інтерпретації твору, вагомими складовими якого є індивідуалізованість, унікальність світогляду, його цілісність [154].

На думку Б. Асаф'єва, музичний стиль «як узагальнення виразних засобів» виникає в процесі становлення «думки-ідеї» у музиці, послідовно формуючись у русі «живої інтонації». На переконання Б. Асаф'єва, «стиль поза інтонацією завжди визначається трохи обмежено: як манера, відбір або комплекс засобів вираження». Проте саме в інтонуванні співак «здійснює музику: звідси й виростає особлива важливість визначення стилів виконання. При цьому, музичне виконання має два «відгалуження»: воно або співтворче композитору, або - механічно репродукує нотний запис» [6, с. 92-105].

Аналізуючи творчість провідних митців, дослідники наголошують на значенні жанрово-стилістичних комплексів, що виступають в якості семантичних конфігурацій і характеризують «саме творчість, а не «творчу співпрацю», авторство, а не «спів-авторство» (Н. Жукова). Сказане дозволяє перейти до розгляду поняттям «жанр». Під цим поняттям дослідники розуміють вид музичного твору, якому притаманні риси, пов'язані з визначеним життєвим призначенням та типом виконання (В. Цуккерман); вид музичних творів, що визначається насамперед тою обстановкою виконання, вимогам якої об'єктивно відповідає твір, а також будь-яка з додаткових ознак (форма, виконавські засоби, «поетика», практична функція) або їх поєднанням (А. Сохор).

А. Сохор пропонує поділяти жанри на чотири групи, відповідно до певних виконавських обставин: театральні, концертні, масово-побутові, культові або обрядові. «Одна з них – театральні жанри, до яких відносяться опера, балет і оперета (сюди ж примикає музика драматичного театру). Друга група – концертні жанри, прикладами яких слугує симфонія, соната, квартет, ораторія, кантата, романс і т. п. Третя група – масово-побутові жанри: пісня, танок і марш з усіма їх різновидами. Четверта – культові (або обрядові), якими є молитовний піснеспів, меса, реквієм і ін.» [176, с. 23, 28]. Така класифікація є досить умовною, адже у разі аналізу окремих жанрів виявляється наявність великої кількості піджанрів та їх різновидів.

Здатність жанрів до диференціації структурних ознак та семантичної конкретизації музики послужила вихідними стильовими межами для семантичних (ціннісно-сміслових) орієнтацій музики. На думку М. Арановського, це створює можливість послідовної організації музики, що реалізується в стилі, тому система жанрів певної епохи виступає одним з її загальних стильових показників. Отже, музика як мистецтво інтонованого смислу і як суб'єкт інтонації виникає, насамперед, не в авторських опусах, а в первинно-прикладних жанрах. Останні стають й основними носіями стильової інтонації, що може виступати як прототип більше пізньої авторизованої композиторської інтонації [5]. Щодо сказаного В. Медушевський зазначає: історія композиторської творчості виявляється діалогом авторського «Я» з тим стильовим змістом музики, який віділився у певні жанрові форми і закріпився в них [119].

Як свідчить практика, учні нерідко ототожнюють поняття «стиль» і «жанр». І хоча передумовою для розрізнення як музичних жанрів, так і музичних стилів є комплекс музичних характеристик, при визначенні стилю звертають увагу на індивідуальні риси, притаманні тим чи іншим композиторам (або групі композиторів), а при визначенні жанру – на умови їх побутування, виконання, змістовну або конструктивну спрямованість певного музичного твору [131]. Тобто, якщо музичний стиль характеризується сукупністю засобів та прийомів

художньої виразності, що історично склалася і відображають естетичні погляди різних суспільних груп певної епохи або творчого напрямку, то музичний жанр характеризує класифікацію музичної творчості за родами і видами, з огляду на їх походження, умови виконання, сприймання [227].

Вищезазначене дозволяє говорити про тісний взаємозв'язок стилю та жанру, що яскраво простежується у вокальній музиці різних епох. За свідченням А. Сохора, «Подвійність жанру-стилю, що реалізується в подвійності музичної форми, стає вираженням історично обумовленої подвійності буття музики як процесу живого інтонування – осмислення та переосмислення звучання – способів структурно-граматичної, автономно-текстуальної фіксації цього звучання. Цю подвійність можна визначити і як взаємодію естетичної форми музики, художнього тексту в повному обсязі цього поняття – і композиційно-структурної форми, зокрема, нотного тексту, як народження реального музичного діяння – образної інтерпретації: як перехід виконавсько-часової організації музичного звучання в нормативну логіку просторово фактурних координат музики» [176,177].

Порівнюючи змістове наповнення «стилю» і «жанру» зазначимо, що жанри є більш сталими за стилі, адже виконують роль семантичних детермінант музики. У музиці жанрова типізація дорівнює «знаковості» звучання, є головним засобом перетворення цього звучання в мову, оскільки створює необхідні стереотипи зв'язку інтонування і важливої для автора події, ціннісного відношення. На переконання М. Арановського, вони створюють останні межі контекстуальних змін музичного смислу, а тому представляють «готовий набір значущих одиниць» у музиці, що включає всі прийоми логіки у тому числі й такі як спосіб звуковидобування (артикуляцію), розподіл музичного матеріалу в часі (періодичність метро-ритму), вертикальні й горизонтальні співвіднесення звуків (типи фактури), співвіднесення повторюваного (подібного), уподібнення та нового, контрасту (форму у вузькому сенсі слова) тощо [5, с 34-39].

Вчені (М. Арановський, Н. Жукова, М. Кононова, В. Медушевський, А. Сохор та ін.) вважають категорії жанру-стилю основним аналітичним інструментом вивчення музики, що знаходить свій прояв у:

- вивченні музичної форми як сфери безпосередньої взаємодії жанро- і стильотворчих факторів;
- в інтегративному підході до музичної поетики, що виявляє взаємозумовленість її технологічного та ціннісно-сміслового рівнів;
- у розкритті процесів канонізації та інновації музичного висловлення (тексту);- у визначенні шляхів та засобів символізації музичного;
- в обговоренні континуальних та дискретних властивостей вокального матеріалу, звукової дійсності музики та письмових форм її відображення [5, 54, 77, 112, 176].

Аналіз наукових праць свідчить, що проблема жанру є тісно пов'язаною з проблемою виконавського діалогу, який у вокальному мистецтві відіграє роль специфічної форми спілкування, що організується на жанровому рівні і передбачає спрямованість в «простір соціалізованої слухацької свідомості, разом з нею – у коло контекстних умов формування даної свідомості, що визначають її приналежність до того або іншого культурно-історичного типу» (М. Каган). Одночасно виконавський діалог виявляється найбільш помітною, зовнішньою стороною і вихідною умовою вокальної творчості, що направляє всі напрями діалогічного впливу музики. Відтак, жанровий рівень виконавського діалогу в вокальній музиці представляє історичну детермінованість, контекстуальну залежність комунікативних функцій музики, прагматизм музично-естетичного досвіду.

Діалогічна взаємодія жанру-стилю в фортепіанній музиці реалізується за допомогою конкретних композиційних рішень, що знаходять свій прояв у музичній формі. На думку В. Іонова, на перетинанні жанру та стилю – у їх єдності – музичні звучання здобувають смислову повноту та визначеність; галуззю безпосереднього змикання жанрово - і стильотворчих факторів стає музична форма, зрозуміла як єдність процесуального становлення музичного смислу і

його структурної речовності. Саме ця проміжна ланка – форма – дозволяє знайти сфери «збігів» та «незлагод» у названому жанрово-стильовому діалозі та служить ключем до семантичних загадок музики. Саме такий взаємозв'язок жанру – форми – стилю, на наш погляд, є цілісно смисловим відображенням художньо-образного змісту музичного твору [55, с.358-361]. Підсумовуючи сказане відзначимо, що орієнтація на жанрово-стильовий підхід дозволить відкрити українським і китайським підліткам все багатство втілених у музиці художніх образів які залишаються естетично не сприйнятими і в повній мірі ними не пізнаними, виховати їх на найкращих зразках вітчизняного і світового музичного мистецтва.

Таким чином, аналіз наукових праць дозволив визначити теоретико-методологічне підґрунтя формування музично-естетичної компетентності підлітків, в основі якого міждисциплінарний, акмеологічний, гедоністичний, компетентісний та жанрово-стильовий підходи. Міждисциплінарний підхід створює основу для цілісного формування музично-естетичної компетентності підлітків на основі інтегративної взаємодії різних галузей музично-естетичних знань, практичних умінь і навичок; акмеологічний – спрямовує процес формування музично-естетичної компетентності підлітків на саморозвиток і самовдосконалення, мотивацію високих особистісних досягнень, значних результатів у навчанні та життєвих успіхів; гедоністичний – зумовлює необхідність побудови процесу фортепіанного навчання на засадах задоволення, насолоди, радості, щастя з активізацією емоційно-чуттєвого потенціалу учнів підліткового віку; компетентісний – сприяє підготовці музично розвинених та естетично спрямованих підлітків, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до естетичного сприйняття мистецтва і дійсності, постійного поповнюючого музичні знання та естетичні якості; жанрово-стильовий – дозволяє відкрити підліткам все багатство втілених у музиці художніх образів які залишаються не сприйнятими і в повній мірі ними не пізнаними, виховати їх на найкращих зразках вітчизняного і світового музичного мистецтва.

Для подальшого дослідження процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків важливим є визначення та урахування сукупності принципів, що впливають на ефективність та успішність даного процесу. У науковій літературі принципи навчання визначаються як вихідні положення теорії навчання, система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [38]. У процесі формування музично-естетичної компетентності підлітків важливу роль відіграють загальнодидактичні принципи: гуманізації, інформатизації, інноваційності, послідовності, доступності, інтегративності. Нині науковцями запропоновані й інші принципи, що відображають завдання та проблеми різних галузей сучасної освіти: інтеграції науки і практики, взаємозв'язку з освітою інших країн, гнучкості і прогностичності, безперервності та різноманітності освіти, інтеграції.

У процесі модернізації мистецької освіти науковці звертають особливу увагу на вимоги таких дидактичних принципів як інформатизації, технологічності, гуманітаризації, послідовності, доступності, інноваційного розвитку та академічної автономії, які передусім стосуються стратегії розвитку музично-педагогічної освіти, оновлення її змісту та організаційно-методичного забезпечення (реалізації гнучких варіативних навчальних планів та освітніх програм, застосування різноманітних, у тому числі нетрадиційних методів і технологій навчання; індивідуалізації підготовки учнів тощо). В сукупності та взаємозв'язку ці принципи можуть становити методологічну основу освітньої діяльності закладів позашкільної мистецької освіти, в яких здійснюється формування музично-естетичної компетентності підлітків в процесі фортепіанного навчання. Ключовими положеннями, що визначають успішність даного процесу є спеціальні принципи, основними з яких вважаємо: принцип ідеального та еталонного у музичному мистецтві, принцип культурної самоідентифікації, принцип міжкультурного діалогу, принцип творчого універсалізму. Розглянемо детально кожен принцип окремо з урахуванням його впливу на процес формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти.

Формування музично-естетичної компетентності підлітків вимагає орієнтації на принцип ідеального та еталонного у музичному мистецтві, адже в його основі лежить універсальний механізм трансформації ідеального у форми матеріального втілення, у нашому випадку – це вивчення і виконання музичних творів. У результаті такої трансформації з'являються виконавські еталони, важливою особливістю яких є здатність до одночасного поєднання ідеального й матеріального, раціонального й емоціонального [81].

Відзначимо, що у системі філософських категорій ідеальне посідає одне з провідних місць. Його тлумачення має давню історію. Так, Конфуцій розробляє концепцію ідеальної людини, благородного мужа не за походженням, а завдяки вихованню високих моральних якостей та культури. Центральним поняттям конфуціанства є «жень» (гуманність), що виступає еталоном соціальних і етичних взаємин людей. Відзначимо, що на формування поняття «ідеал» в західній культурі вплинула платонівська теорія ідей, в якій ідеї розуміються як загальні ідеали, зразки з найвищим ступенем реальності. У діалозі «Менон» Платон посиляється на міф, відповідно до якого вічні та незмінні ідеальні зразки зберігаються в особливому, божественному світі. На його думку, для того щоб його удосконалювати, ми повинні мати зразок, який визначає спрямування наших дій. А для того, щоб зрозуміти, чим насправді є оточуючий нас світ, потрібно відкрити його ідеал, прообраз. Це вказує на те, що поняття «ідеал» закорінене в самому способі нашого життя і мислення [48, 82].

В ідеалістичній традиції ідеальне розуміється як самостійне нематеріальне начало, що існує поза простором і часом (дух, ідеї). В матеріалістичній традиції ідеальне визначається як відображення в свідомості зовнішнього світу, суб'єктивний образ об'єктивної реальності. У філософії марксизму ідеальне трактується як відображення зовнішнього світу в формах свідомості і діяльності людини як суспільної істоти, продукт і форма соціальної практики (на відміну від простого продукту пасивного індивідуального споглядання). Дякуючи Шиллеру, з кінця [XIX](#) початку [XX століття](#) слово ідеал стало

входити у загальне вживання, в тому числі і по відношенню до творів мистецтва [193, 217].

У філософії XX століття категорія ідеального розглядається як єдність ідеального і матеріального, суб'єктивного і об'єктивного; система відносин між об'єктивними явищами та людиною, яка відтворює ці явища у формах своєї діяльності, в такий спосіб, коли ідеальне виступає уособленням матеріального і знаходить відображенням у феноменах культури; уособлення ідеального образу, що збігається з традиційними визначенням ідеалу як найвищої мети прагнення, уявного взірця, наділеного рисами досконалості, зразковості [81, 193, 194]. Найважливішими в структурі «ідеального» є ціннісні переконання, які виступають орієнтирами для способу життя, стану душі, різних видів діяльності. Оскільки терміном «ідеал» позначають найвищу міру досконалості, то для його досягнення спочатку потрібно визначити яким має бути «ідеал», а далі вказати шляхи його досягнення.

Науковці відзначають, що природа мистецьких ідеалів має водночас ідеальне походження і матеріальне підґрунтя, оскільки вони виникають на основі мистецьких феноменів, що реально існують, хоча й несуть в собі ідеальний зміст, який отримав певну форму вираження засобами того чи іншого виду мистецтва. З аксіологічних позицій ідеал та еталон у мистецтві трактуються синонімічно – як еталонний образ у процесах оцінювання, порівняння, зіставлення, протиставлення, моделювання мистецьких творів. Проте, значення мистецьких еталонів у музичному мистецтві виходить за межі їх призначення як стандартів, моделей, аналогів, що використовуються для порівняння з іншими творами. Відтак, еталон у музичному мистецтві є уособленням характеристик мистецьких феноменів. Ототожнюючись з ними на практиці, перетворюючись таким чином на ідеал прагнень музиканта в процесі його творчої діяльності, еталони стимулюють виникнення нових творів мистецтва та їх інтерпретацій.

Важливу роль у процесі формування музично-естетичної компетентності підлітків відіграють звукові ідеали виконавства – еталонні комплекси виконавських властивостей, в основі яких засоби музичної виразності,

використовувані як зразкові моделі для наслідування й відтворення у виконавській практиці. В цьому контексті аналіз виконавської творчості провідних піаністів надає можливості для визначення еталонної виконавської версії – усталеного у виконавській практиці уявлення про конкретну зразкову форму виконання, сформовану в результаті аналізу еталонних виконавських версій, що відповідають колективному образу ідеального виконання.

На переконання М. Конової, дослідження природи звукоідеалів виконавства – усталених у суспільстві еталонних виконавських версій, типів виконавських інтерпретацій тощо. Це дозволило визначити, що в процесі їх утворення та функціонування важливу роль відіграють узагальнені в суспільній свідомості особливого роду образні структури – жанрово-стильові еталони виконавства. Вони є ідеальною конструкцією, яка водночас є втіленням найвищого ступеню цінності, зразком для наслідування та критерієм виконавської майстерності музиканта.

Таким чином, жанрово-стильовий еталон можна трактувати як усталений у виконавській практиці цілісний образ виконання музичного твору, заснований на поєднанні стабільних (жанрових) і варіативних (стильових) елементів та підпорядкований досконалій технології застосування виконавських виражальних засобів [80, с.70, 71). Використання жанрово-стильового еталону, заснованого на традиціях фортепіанного виконавства тієї чи іншої історичної доби як інструменту порівняння, виявляється ефективним у формуванні музично-естетичної компетентності підлітків, адже впливає на створення різних інтерпретаційних версій з використанням музичних прийомів і засобів, притаманних стильовим особливостям різних епох.

Важливого значення в контексті формування музично-естетичної компетентності підлітків набуває принцип культурної самоідентифікації. На переконання О. Петрицької, культурна самоідентифікація передбачає передусім свідоме сприйняття культурних норм та зразків поведінки, культурних цінностей і мови як засобу їх передачі та фіксації, усвідомленні власного «Я» з огляду на культурні характеристики, належність до конкретної етнічної групи, у виявленні

толерантності до її традицій та норм, самоототожненні себе саме з цими культурними зразками [149]. Самоідентифікація виступає центральним елементом самосвідомості сучасних музикантів і пов'язується з відповіддю на запитання «хто Я?», «Де мої корені?», з фіксацією своїх досягнень в системі культурних відносин. Термін «ідентифікація» походить від лат. *identifico*, що в перекладі означає «ототожнюю» [194].

Психологи трактують ідентифікацію як складний процес емоційно-психологічного та іншого самоототожнення індивіда з іншими людьми, групою, художнім персонажем. Ж. Лаканом були докладно описані етапи і механізми процесу самоідентифікації як необхідної умови входження в соціокультурний простір, що допомагають людині оволодіти різними видами діяльності [244].

В соціології за допомогою терміну «ідентифікація» описуються механізми і практики входження людини в соціо-культурний простір, що допомагають їй оволодівати різними видами діяльності, засвоювати і адекватно сприймати культурні норми і цінності, відтворювати певні рольові установки [193].

Отже, засвоєння будь-яких видів культурної практики здійснюється в результаті того, що ідентифікація проявляється в декількох формах, зокрема це:

- безпосередньо-емоційне ототожнення себе з реально існуючими або вигаданими особистостями;
- ототожнення себе з культурною групою, що передбачає засвоєння важливих соціально-культурних стереотипів;
- ототожнення себе з реальною культурно-етнічною спільнотою, що визначає стійку переконаність у власній причетності вимогам і нормам даної культурної спільноти.

На думку музикознавців, культурна самоідентифікація – це самовідчуття людини всередині конкретної культури. Вона відзначається суб'єктивним ототожненням себе з культурною традицією та національно-етнічною приналежністю. До найбільш характерних рис, які визначають культурну ідентичність, відносять: мову, вірування, традиції; історичну територію; культурні цінності; закони і норми, що діють у суспільстві. Наголосимо, що в

зв'язку з світовими цивілізаційними_x перетвореннями, прискоренням темпів культурних і соціальних змін, зростає потреба у виборі культурного самовизначення, тобто здатність ототожнювати себе з певною національною спільнотою, національним образом або архетипом, до яких особистість відчуває свою приналежність. Тому, вважають науковці, самоідентифікації стають мінливішими і короткочаснішими. Разом з цим, в процесі набуття особистістю знань нові форми самоототожнення суміщаються з попередніми, можливо, більш глибоко вкоріненими формами ідентифікації [149].

Вищезазначене дає підставу констатувати, що принцип культурної самоідентифікації є необхідним і актуальним при формуванні музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти.

З огляду на мету нашого дослідження, культурну самоідентифікацію підлітків трактуємо як процес усвідомленого прийняття ними культурного світогляду, художньо-образного світу, ціннісних орієнтацій, естетичних норм та ідеалів, мови власного народу та їх збереження в культурному середовищі іншої країни [107]. На наш погляд, призначення принципу культурної самоідентифікації в закладах позашкільної мистецької освіти полягає в тому, щоб допомогти учням самоідентифікуватись в національному освітньому та музичному просторі.

Адже, як вважає О. Петрецька, з одного боку, «культура нації – це щит, який захищає національну та культурну своєрідність, а з іншого – це величезний паркан, який ховає одну культуру від іншої». Автор переконана, що «рідна культура об'єднує людей, але в той самий час і відокремлює їх від культур інших країн» [149, с. 171-173]. Відзначимо, що аналіз історичного розвитку нашої країни засвідчив, що впродовж тривалого часу формування національної культури український народ, незважаючи на мінливі багатовікові історичні обставини, завжди був відкритим до пізнання культур інших народів. На думку М. Чікарькова, «віддаючи належне надзвичайній працелюбності нашого народу, слід відзначити його унікальну властивість постійно навчатися,

вдосконалюватись, сприймати і переймати найбільш цінні та прогресивні досягнення інших народів» [216, с.65-76].

У науковій літературі існує думка, що Захід і Схід представляють собою два протилежні типи мислення, світовідчуття, світогляду, а також дві протилежні форми культури, зокрема: діяльну і споглядальну, інтелектуально-раціоналістичну і образно-поетичну. Разом з цим, інтеграційні процеси в освіті вимагають звільнення від такої дуальності задля необхідності реалізації в практиці фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти як України так і Китаю принципу міжкультурного діалогу .

Вивчаючи закономірності культурно-історичного розвитку Китаю, Хоу Цзянь констатує той факт, що основою для розвитку художньо-діалогових зв'язків можна вважати:

- мистецький простір у середині самого Китаю;
- етнокультурні стосунки між різними регіонами країни;
- взаємозв'язок китайської культури з національними культурами сусідніх

Азіатських і Європейських держав.

При цьому, вважає дослідник, «розвиток зв'язків між культурами на рівні відносин Сходу і Заходу відбувається за тією ж схемою, що й між культурами усередині регіону, тільки в масштабніших розмірах» [202].

Враховуючи, що в останні роки культурні та освітні взаємовідносини України і Китаю стрімко розвиваються, реалізація в навчальній практиці закладів позашкільної мистецької освіти принципу міжкультурного діалогу вважаємо актуальним і необхідним. На основі багаторічного досвіду взаємної співпраці, між обома країнами сформувались сприятливі умови для подальшого розвитку, на ґрунті глибокої симпатії, взаємоповаги та зацікавлення історією та культурою. Відповідно, у мистецькій науці значного поширення набуває вивчення міжнаціональних культурних і мистецьких взаємодій, здійснюються спроби визначити особливості розвитку українського та китайського музичного мистецтва в контексті міжкультурного діалогу [50].

Наприклад, у дослідженні Лінь Хай наголошується, що україно-китайський міжкультурний діалог має багатовікову історію. Автор вважає, що прикладом довготривалого і плідного міжкультурного діалогу викладання у Китаї українських педагогів-музикантів, праця яких відіграла значну роль у розвитку та становленні професійного музичного мистецтва Китаю в період з ХХ – до початку ХХІ століття. В цей час китайська аудиторія познайомилась з виконавським мистецтвом багатьох українських музикантів. Внаслідок такого міжкультурного діалогу у музичному мистецтві Китаю з'явилося багато першокласних артистів, що стали переможцями найпрестижніших і відомих міжнародних конкурсів, професійних педагогів та провідних виконавців найвідоміших сцен країни та зарубіжжя [98].

Визначальною рисою сучасного Китаю і світової спільноти є збільшення культурної розмаїтості за рахунок постійних міграційних процесів та навчання китайського студентства за кордоном. З цих позицій, розмаїтість культур означає різноманітність форм і способів набуття знань, способів мислення, культурних моделей і етнічних кодів. На переконання Чжу Юнбэй та Ей Юй Хуа, слід враховувати і різну роль і місце вчителя у навчанні і вихованні у відкритому багатоетнічному та багатокультурному сучасному суспільстві [215, с.23, 24].

На наш погляд, міжкультурне навчання підлітків буде ефективним лише в тому випадку, якщо воно здійснюється згідно принципу діалогу культур. Даний цей принцип передбачає не тільки контрастно-зіставлене вивчення культур, але й створення педагогічних умов для включення учнів у діалог культур або у роль культурного посередника в ситуаціях міжкультурної комунікації в процесі формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку у закладах позашкільної мистецької освіти [107].

Формування музично-естетичної компетентності підлітків вимагає урахування принципу творчого універсалізму. Дане питання частково розглядалось в роботах молодих українських (Д. Андросова, В. Батанова, Н. Мартинової та ін.) та зарубіжних (А. Малінковська, Лі Лань, Лінь Хай та ін.) науковців, в яких розглядаються різні прояви творчого універсалізму – звуковий,

стильовий тощо. На переконання дослідників, творчий універсалізм передбачає порушення традиційних виконавських канонів, що веде до відкриття нового в інтерпретуємих творах та композиторських стилях. ««Діалоги» з різними композиторами, на думку А.Малінковської, – приводять виконавця до «випробування на міцність» власного стильового амплуа, адже той, хто шукає себе в розмаїтті історичних і сучасних музичних явищ, часом змушений долати власну «звукотворчу» природу, інтонаційно-стильові пристрасті, часом сильну і яскраву індивідуально-типологічну стихію. Це може привести як до стильових дисонансів з музикою, до якої він звертається, так і до художньо цінних інтерпретаторських новацій» [112, с.16-24].

Отже, музично-творчий універсалізм є стимулом для безперервного творчого зростання, становлення унікального виконавського стилю та створення художньо цікавих інтерпретаторських новацій.

У дисертаційном у дослідженні В. Батанова музично-творчий універсалізм розглядається в контексті множинно спрямованої професійної активності музиканта і визначається як «спектральність діяльності музиканта».

Усвідомлюючи складність впровадження даного поняття у науковий обіг, автор наголошує на різних проявах творчої діяльності музикантів, наводячи для прикладу діяльність музикантів-універсалів ХХ сторіччя: П. Хіндемита (композитор, диригент, музикознавець, педагог, скрипаль, альтист, виконавець на віолі д'амур), К. Орфа (композитор, педагог-дослідник, драматург, суспільний діяч, капельмейстер, актор), Ж. Енеску (композитор, диригент, скрипаль, піаніст, педагог, музично-суспільний діяч), Е. Вілли-Лобоса (композитор, диригент, учений-фольклорист, педагог, музично-суспільний діяч), Я. Ксенакіса (композитор, музичний теоретик, учений-фольклорист, архітектор, математик, інженер-програміст), С. Танєєва (композитор, педагог, учений, піаніст, музично-суспільний діяч), М. Лисенко (композитор, піаніст, диригент, педагог, фольклорист, музично-суспільний діяч), С. Людкевича (композитор, музикознавець, фольклорист, педагог, суспільний діяч), Б. Лятошинського

(композитор, педагог, диригент, музично-суспільний діяч, юрист) і багатьох інших [10].

Аналіз наукових праць показав, що вчені розглядають різні прояви творчого універсалізму – звуковий, стильовий тощо.... Так, у дисертаційному дослідженні Н. Мартинової розглядаються особливості звукового універсалізму, який зрезонував у музичному мистецтві початку ХХ сторіччя достатньо яскраво, репрезентувавши цілий пласт творів, що радикально оновили піаністичну виразовість. На переконання автора, криза звукової естетики початку ХХІ століття зумовила повернення до типу висловлювання та естетичних ідеалів романтичної доби, які так нищівно заперечувались митцями початку ХХ століття [114, с.174].

На думку Д. Андросової, звуковий універсалізм виявляється в багатозвучності і поліваріантності версій трактовки фортепіано, підставою для якого стала відмова від оркестральності та виникнення «поліклавірної символіки фортепіанної звучності», що розкривається в кардинально різних стильових площинах – від салонного французького піанізму «клавірного» типу (французька «шістка», Б. Мартіну, Е. Шульгоф та ін.) до театральної [3].

Отже, можемо погодитись з думкою Н. Мартинової, що оновлений інтонаційно-образний всесвіт, звуковий універсум свідчить про певну циклічність розвитку культурно-мистецьких процесів і за умов часової дистанційності дає змогу досягнути перспективи художньо-творчих процесів сучасності [114].

Різні прояви стильового універсалізму досліджено в працях П. Валері, В. Батанова, Н. Мартинової, А. Малінковської. Так, в роботах П. Валері пропонується нова модель універсалізму, на основі зіставлення стильових досягнень ХХ сторіччя з попередніми ХVІІ та ХVІІІ сторіччями. Автор відзначає, що ще наприкінці ХІХ століття відзначена була нова універсальність творчого прояву, що відрізняла його від періоду романтизму, зокрема: єднання сфер діяльності, несумісних у свідомості представників минулої епохи, але солідарної із поліфункціоналізмом діяльнісних установок ренесансу [25, с.25-

55]. На переконання Лі Лань, використання принципу стильового універсалізму дозволяє відкрити для учнів усе багатство втілених у фортепіанній музиці художніх образів, які залишаються не сприйнятими і певною мірою не пізнаними сучасними підлітками, виховати їх на найкращих зразках вітчизняного та світового музичного мистецтва [94, с.7]. Урахування цього положення для формування музично-естетичної компетентності підлітків є важливим з огляду на багатовимірність музичного мистецтва та його розвитку в різних стильових напрямках.

Отже, підсумовуючи сказане констатуємо, що філософську й загальнонаукову методологію дослідження складають положення органічної філософії, міждисциплінарний, акмеологічний, гедоністичний, компетентісний, жанрово-стильовий підходи, загальнодидактичні (гуманізації, інформатизації, інноваційності, послідовності, доступності, інтегративності) та спеціальні принципи - ідеального та еталонного в музичному мистецтві, культурної самоідентифікації, міжкультурного діалогу та творчого універсалізму. Методологічна складова дослідження представлена на рисунку 2.3.

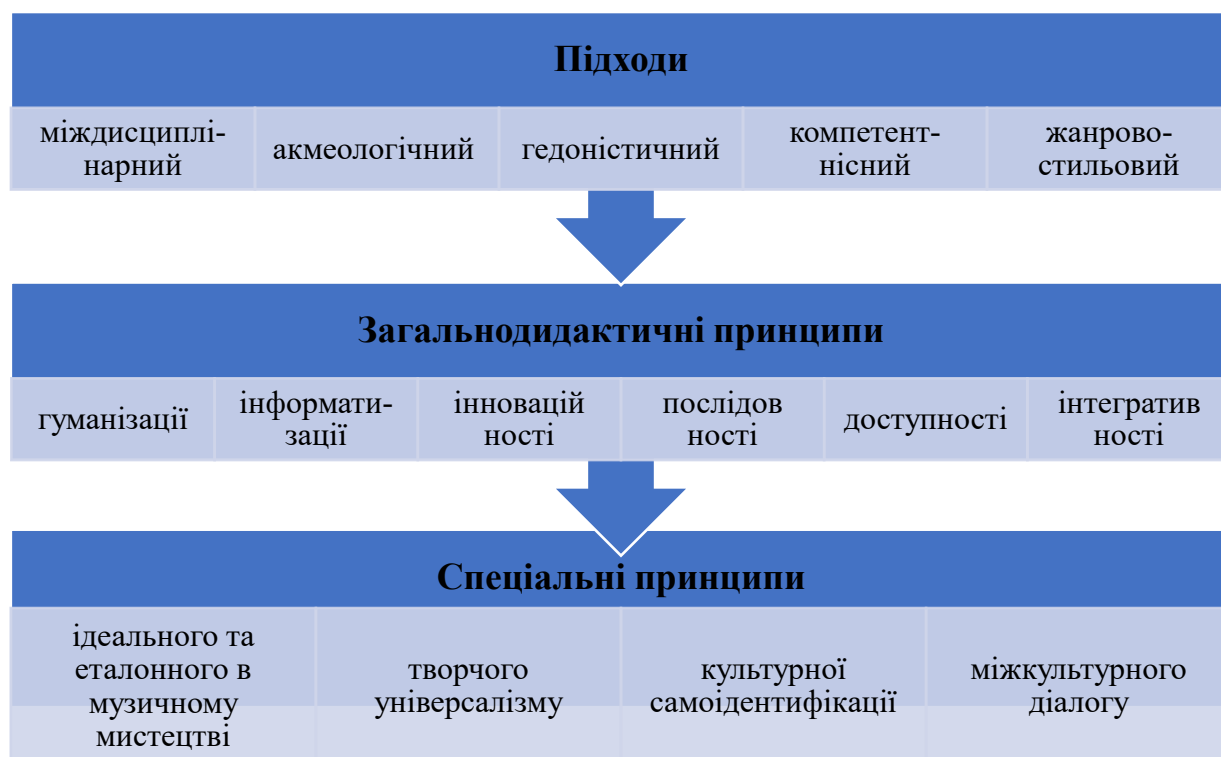


Рис. 2.3. Методологічна складова дослідження

Логіка подальшого дослідження вимагає обґрунтування педагогічних умов, дотримання яких значно оптимізує процес формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти.

2.2 Педагогічні умови реалізації методики формування музично-естетичної компетентності підлітків

Для вивчення питання формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти базовими стали дослідження І. Барановської, А. Богуш, Д. Джоли, Ей юй Хуа, П. Ленського, Л. Масол, Чжу Юнбей, А. Щербо, Л. Шевченко, О. Щолокової, Ян Бохуа, в яких розкрито функції та принципи естетичного виховання школярів. Також важливими були праці філософів (Ю. Бахтіна, Н. Жукової, І. Зязюна, Б. Ліхачова та ін.), психологів (Л. Виготського, В. Роменця, Б. Теплова, П. Якобсона та ін.), мистецтвознавців (Е. Антоновича, В. Медушевського, С. Раппопорта та ін.) в яких запропоновано різні аспекти вирішення цієї проблеми. Але, незважаючи на підвищений інтерес науковців, вона і нині залишається недостатньо вивченою. Поглибленого дослідження потребує питання створення педагогічних умов, які забезпечують формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти.

Огляд наукової літератури засвідчив різноманітність поглядів науковців на трактування педагогічних умов, а саме: певні стабільні обставини, що оточують об'єкт, впливаючи на нього в ході розвитку (філософський аспект); необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення або утворення будь-чого; сукупність явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, що впливає на розвиток певного психологічного явища, яке опосередковується активністю людини чи групи людей (психологічний аспект); певна обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості; необхідні обставини,

цілеспрямовано зорієнтовані на досягнення результативності процесів навчання, виховання і розвитку особистості (педагогічний аспект).

Відзначимо, що у більшості тлумачень поняття «умови» розглядається як тотожне до «середовища» та «обставин». Проте, спільним для всіх трактувань є спрямованість на вибір саме тих обставин, які сприяють досягненню конкретних цілей з урахуванням специфічних особливостей вивчаємого об'єкту, в нашому випадку специфіки навчального процесу в мистецьких позашкільних закладах освіти.

Найбільш сприятливими вважаємо такі умови: створення у закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвитку у підлітків здатності до повноцінного сприйняття творів мистецтва, оволодіння ними уміннями художньої інтерпретації музичних творів, постійного оновлення, розширення «музично-інтонаційного словника» учнів-підлітків у процесі фортепіанного навчання.

В освітньому середовищі установ позашкільної мистецької освіти склалися традиції, пов'язані з пошуком вирішення нових завдань інноваційного характеру. Ці завдання підтвердили актуальність створення у закладах позашкільної мистецької освіти музично-естетичного освітнього середовища як такого, що найбільш ефективно забезпечить цілісність у формуванні музично-естетичної компетентності кожного учня.

Ідеї організації естетичного середовища у закладах шкільної та позашкільної освіти мають давню історію і простежуються в роботах Я. Коменського, основоположника розвивального навчання І. Песталоцці, теорії Дж. Дьюї, концепції оптимізації навчання Ю. Бабанського, гуманній педагогіці М. Монтесорі та Ш. Амонашвілі, педагогічних напрацюваннях К. Ушинського та В. Сухомлинського.

Видатні українські мислителі та просвітителі різних часів Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, В. Верховинець, М. Лисенко та інші висловлювалися щодо впливу естетичного середовища на формування молоді особистості,

стверджуючи, що воно є засобом передачі культурних, моральних, етичних і естетичних цінностей, морально-естетичного становлення особистості.

Наукова практика свідчить, що дослідники висувають різні трактування естетичного середовища. Так, Ф. Шіллер вважав «естетичне середовище» достатньою умовою для докорінних соціальних перетворень, коли завдяки естетичному впливу на психіку людини можна розв'язати багато соціальних проблем. Незважаючи на хибність подібних уявлень, цінним є визнання естетичного середовища як необхідного компонента розвитку особистості. У більш широкому сенсі естетичне середовище розуміється як основа якісної зміни рівня естетичної культури як окремої особистості, так і соціальної групи або суспільства.

В наш час питання створення музично-естетичного середовища розглядалось в дослідженнях А. Богуш, А. Козир, Л. Куненко, Н. Мозгальнової, Лань Сіньцзюнь, Лі Лань, Л. Хлебнікової, О. Щолокової та ін.

На думку А. Богуш, художньо-естетичне середовище визначає художньо-естетичний стиль навчального закладу та його педагогічну культуру, педагогічний стиль викладацького складу і колективу вихованців. Художньо-естетичне середовище становить основу художньо-естетичного розвитку та морально-духовного виховання учнів-підлітків. Педагогічними засобами, що сприятимуть створенню художньо-естетичного середовища, на думку вченої, можуть стати різні за змістом методи та прийоми, форми організації навчально-пізнавальної діяльності молоді у закладах освіти різного рівня акредитації [16, с.5-12].

Джерелами створення естетичного середовища в закладах позашкільної мистецьких навчальних закладах, можна вважати:

- музику, яка, віддзеркалюючи дійсність за допомогою інтонацій, мелодій, тембру, впливає на почуттєву та емоційну сфери підлітків та їх поведінку;
- естетика шкільного довкілля, що передбачає оздоблення навчальних аудиторій з використанням творів образотворчого мистецтва, музичні світлиці, сучасний дизайн шкільних інтер'єрів, картинні галереї, художні майстерні тощо;

- естетичне оформлення читальних залів та бібліотек, художня література, де головним естетичним виразником є слово;
- події культурного життя навчального закладу.

Для естетичного середовища необхідно створити ситуації естетичного спілкування на заняттях, що передбачає елементарні етичні навички поведінки, естетичні взаємовідносини між викладачами та всіма учнями.

У сучасних суспільно-економічних умовах заклад позашкільної мистецької освіти має бути відкритим до продуктивної взаємодії з оточуючим соціокультурним середовищем, а саме: з самодіяльними та професійними мистецькими колективами, відомими митцями, з закладами культури і мистецтв (музеями, філармоніями, театрами тощо). Також має стати ініціатором мистецьких контактів. Саме музично-художньо-естетичне середовище, організоване у закладах позашкільної мистецької освіти, дає можливість нейтралізувати антиестетичні впливи засобів масової інформації, макросередовища, виконувати гедоністичну й арттерапевтичну функції щодо музично-естетичного виховання учнів підліткового віку.

Науковці (О. Бордюк, І. Барановська, В. Олійник, В. Триндюк, Г. Шевченко та ін.) відзначають, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства важлива роль у музично-естетичному середовищі належить інформаційно-комунікативним технологіям, використання яких сприяє ознайомленню з великою кількістю музичного матеріалу та полегшує його сприйняття, допомагає збереженню й опрацюванню значної кількості художньої інформації (відео, звукової, графічної, текстової) її компонуванню у зручному вигляді, забезпечує комплексне вивчення мистецьких явищ та розкриття індивідуально-пізнавальних здібностей учнів, формування їх аналітичних умінь засобом сортування, пошуку, вибору та порівняння інформації. Практика свідчить, що упровадження інформаційно комунікативних технологій в навчальний процес закладів позашкільної мистецької освіти дає можливість значно поліпшити ефективність здобуття інформації за рахунок її корисності,

своєчасності, доцільного дозування, доступності, пристосування темпу засвоєння до індивідуальних можливостей кожного учня [188, с. 67; 6, с.42–53].

Відзначимо, що особливо важливим це є для самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка передбачає використання електронних словників та енциклопедій, довідкових систем та комп'ютерних навчальних курсів, прослуховування великої кількості музичних творів, представлених у різних інтерпретаторських версіях.

Самостійно відшукуючи бажану інформацію, обробляючи її належним чином, підлітки мають можливість за допомогою інформаційно комунікативних технологій створювати власний фонд відео та аудіо записів. Також вони можуть зростати як особистості, набуваючи нового творчо-виконавського досвіду та інтелектуального потенціалу. Все вищезазначене, в кінцевому рахунку, сприяє інтенсифікації фортепіанного навчання за рахунок економії класного часу, проведення контролю за навчальною та виконавською діяльністю учнів-підлітків. Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології можуть стати стимулюючим фактором підвищення ефективності функціонування музично-естетичного середовища в закладах позашкільної мистецької освіти, адже серед існуючого методичного інструментарію вони є універсальними, найпотужнішими та доступними [140, с.397-400].

Отже, створюючи музично-естетичне середовище в закладах позашкільної мистецької освіти потрібно враховувати, що естетичний вплив на учнів-підлітків повинен:

- бути планомірним і здійснюватися щоденно;
- охоплювати різні форми навчання та всіх учасників навчально-виховного процесу;
- передбачати відвідування виставок, концертів, музеїв, театральних вистав, екскурсійну діяльність;
- включати активну творчу діяльність учнів;
- формувати здатність розуміти та оцінювати прекрасне на основі естетичних знань та ідеалів;

- стати підставою для естетичного ставлення до оточуючої дійсності, адже дітям необхідно не тільки захоплюватись музичними (мистецькими та літературними) творами, пам'ятками культури, милуватися красою природи, а й берегти і захищати їх.

Музично-естетичне середовище також впливає на естетичну поведінку всіх учасників освітнього процесу. Така поведінка передбачає акуратність в одязі, уміння триматися природно, красиві вчинки та дії, уміння культурно й естетично виявляти свої емоції. Протягом музичних занять з підлітками їм необхідно розкривати красу музично-виконавського мистецтва, виховувати в них естетичне ставлення до нього.

Таким чином, акцентувавши увагу на створенні музично-естетичного середовища, заклад позашкільної мистецької освіти повинен орієнтуватись на виклики часу, психологічні характеристики учнів підліткового віку, їх музично-естетичні потреби та уподобання, ідеали та інтереси. Також необхідно визначати напрямки майбутньої роботи, враховуючи матеріальні можливості, методичне забезпечення тощо; постійно залучати до роботи батьків, спілкуватись з друзями; активно здійснювати самооцінку та самоаналіз навчально-виконавської діяльності, можливостей учнів досягати поставлених цілей, провідною з яких є формування музично-естетичної компетентності підлітків.

Аналіз наукових праць та педагогічної реальності засвідчив, що формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти буде успішним за умови їх здатності до повноцінного сприйняття творів мистецтва. Дане питання є надзвичайно важливим, адже для сучасної навчальної практики характерним є факт, коли «музикант з перших кроків вчиться зчитувати знаки нотного тексту, але майже ніхто, ні при яких обставинах не вчить його повноцінному сприйманню і розшифровуванню значень смислових структур» [201, с.34-41]. Внаслідок цього підлітки вчать сприймати лише те, що «лежить на поверхні» музичного твору, глибоко не проникаючи в художньо-образний зміст та будову музичної тканини.

Це призводить до механічного, бездумного запам'ятовування нотного тексту та мало яскравого, посереднього виконання.

Для нашого дослідження важливими є висновки представників різних наук, стосовно особливостей і функцій естетичного сприйняття. За свідченням Ю. Борєва, філософський аспект пов'язаний з осмисленням мистецьких явищ та механізмів їх впливу на особистість; на переконання П. Якобсона, психологічний аналіз потрібний для осмислення внутрішньої організації цього процесу, з'ясування динаміки розвитку культури сприйняття музики, властивої певним слухацьким групам [230, с.48]; соціологічний напрям вивчення (І. Кон, М. Каган, А. Сохор) вказує на соціальну значущість і актуальність естетичного сприйняття для сучасної мистецької практики: «без вивчення сприйняття на соціальному рівні неможливо проникнути в сутність цього явища, адже будь-яка людина, сприймаючи мистецтво, діє не тільки як біологічна істота, але й, в першу чергу, як особистість, тобто як «сукупність інтегрованих в ній соціально значущих рис, що утворились в процесі прямої або побічної взаємодії даної особистості з іншими людьми» [67, 78, 177]; педагогічні дослідження естетичного сприйняття (О. Ростовський, О. Рудницька), спрямовані на визначення його ролі у формуванні та естетичному розвитку особистості, забезпечення успішності та ефективності музичного навчання учнів підліткового віку [163]; музикознавчий аспект вивчає функціональні особливості сприйняття мистецьких творів, зокрема здатність до душевних переживань, комунікації, естетичної оцінки (С. Беляєва-Екземплярська) [12].

З позицій формування художньо-естетичної компетентності підлітків важливим вважаємо твердження М. Кагана про те, що сприйняття не може зводитися лише до художніх переживань, а повинно доставляти людині задоволення: «естетичне задоволення від сприймання твору мистецтва можна розглядати як радість, пробуджену безкорисним спілкуванням з художником як з близькою людиною, розумним і душевним другом» [67, с.35, с.294]. Відомий дослідник проблем сприйняття О. Ростовський відзначає: «сила художнього спілкування-виховання на тому й ґрунтується, що майстри мистецтва та їх герої

можуть досягати такої глибини і повноти розкриття, яка недосяжна в реальному спілкуванні людей» [162, с. 60].

Практика свідчить, що процес формування музично-естетичної компетентності вимагає від підлітків усвідомленого та осмисленого ставлення до творів мистецтва, активізації пізнавальної діяльності. Науковці відмічають, що естетичне сприйняття як мислення і творчість є пізнавальним процесом, але має свої особливості. Так, на відміну від мислення, сприйняття виконує репродуктивну функцію. Вона виявляється у тому, що учень не відтворює повному зміст і форму музичного твору, а в індивідуальному вигляді, з деякими змінами відтворює у своїй свідомості те, що створив композитор, а потім «перетворив» виконавець. Отже, подібність мислення і сприйняття полягає у трансформації художніх образів, їх інтерпретації, створенні власної виконавської версії.

На відміну від творчості, сприйняття буває колективним, адже в більшості випадків проходить в оточенні інших людей (в класі, на концертах тощо), тоді, як творчість процес індивідуальний і вимагає інших умов та обставин. Варто відзначити, що в процесі колективного сприйняття ми можемо говорити про його множинність, адже маємо справу з багатьма особистостями, кожна з яких володіє індивідуальними особливостями. В зв'язку з цим один і той же музичний твір сприймається різними людьми по-різному, адже «чим більш різноманітними й глибокими знаннями володіє людина, тим багатшим є її сприйняття світу» [129].

У порівнянні з відчуттями, сприйняття виконує аналітичну функцію пізнання, тим самим надаючи відчуттям певної чіткості та визначеності. В зв'язку з цим, Ю. Трофімов називає сприйняття і відчуття високо інтелектуальними складовими процесу пізнання. Проявом інтелектуалізованого сприйняття вважається цілеспрямоване спостереження, поступове сприйняття предметів і явищ, у пізнанні яких зацікавлена особистість [189]. Отже, в процесі сприйняття активно взаємодіють інтелектуальні, перцептивні, репродуктивні і творчі акти. Відповідно, можемо передбачити, що формування музично-естетичної компетентності вимагає взаємодії сприйняття, мислення, уявлень,

відчуттів, тобто активізації пізнавальної діяльності, що виражається в категоризації образів, уявлень, думок, що виникають в процесі інтерпретації музичних творів.

Формування музично-естетичної компетентності підлітків буде успішним за умови оволодіння ними уміннями художньої інтерпретації музичних творів. Термін «інтерпретація» у довідникових виданнях трактується як «опис», «пояснення», «переклад», «тлумачення». На переконання Н. Жукової, операція «опису» передбачає побудову образу будь-якого об'єкту, який поєднує в собі знання та уявлення людини процесів об'єкт і сам об'єкт. Пояснення означає розкриття зв'язів фактами, подіями, процесами що оточують об'єкт. Сутність перекладу полягає в осмисленні та розтлумаченні іншому сутності досліджуваного об'єкта. Що стосується «тлумачення», то воно включає деякий елемент гіпотетичності, пропонуючи тільки один варіант із множини допустимих пояснень [54, с.14].

Аналіз наукових праць виявив, що «художня» інтерпретація застосовується тільки у виконавських мистецтвах і є поєднанням «наукової» інтерпретації, абстрагування і конкретизації. При цьому встановлено, що поняття «інтерпретація» почали застосовувати в музикознавстві в XIX сторіччі поряд з поняттям «виконання». За свідченням Н.Корихалової та В.Москаленко, в музичному мистецтві «інтерпретація» передбачає своєрідність авторського прочитання, індивідуальність образно-артистичного виявлення, проте як значення терміну «виконання» обмежувалося тільки точною передачею музичного тексту. Подібність смислового наповнення обох понять полягала у створенні виконавцем конкретного варіанту музичного твору в процесі прилюдного виступу. Як вказує О. Бензюк, «Суперечки велися, лише з приводу того, яке з цих понять ближче до істини, яке більше відповідає природі вказаного феномену. Суть же різниці зводилася до того, що слово «виконавство», як і раніше, означало продукт виконавської діяльності, а «інтерпретація» – частину цього продукту, тобто творчу суб'єктивну сторону виконання. Відтак, виконавство уявно розрізнялося на об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Перший

(тобто об'єктивний) зв'язували з творчістю композитора, а другий (суб'єктивний) – з творчістю самого виконавця» [13, с. 20].

У подальшому в розумінні художньої інтерпретації увага все більше зверталась на суб'єктивний фактор, тобто визнання виконавця носієм творчої, авторської інтерпретаторської концепції. Так з'явилася ідея множинності інтерпретацій, що відкрило значні можливості для художнього та виконавського розвитку майбутніх виконавців. У даному контексті знаходиться дослідження Ю. Кочнєва, в якому інтерпретація розглядається подвійно, по-перше, як засіб «схоплення» змісту музичного твору; по-друге – як єдність суб'єктивного та об'єктивного, де в кожному окремому випадку об'єктом виступає нотний текст [89]. За свідченням Л. Левчук, «такий розподіл дає можливість побачити, скільки самотнього, індивідуального з точки зору психології творчості має в собі, наприклад, музика як мистецтво композитора і музика як мистецтво виконавця, наскільки творчість поета відрізняється від творчості актора» [92, с. 39].

На переконання О. Бензюка та Н. Жукової, інтерпретація передбачає творчість. «Проте від творчості її відрізняє вторинний, репродуктивний характер і специфічна позиція інтерпретатора відносно тексту: збереження критичної дистанції, іронічне відчуження». У зв'язку з цим науковець наголошує на тому, що в інтерпретації відсутній момент волевиявлення, необхідність вибору. Разом з тим, вона зберігає всі можливі варіанти розв'язань: «складна організація та семантична двоплановість художнього тексту, відмінність мовного, інтелектуального, емоційного та естетичного досвіду автора і реципієнта-інтерпретатора, а також їх залежність як «співавторів» від історико-культурного контексту, дозволяють говорити про множинність інтерпретацій тексту» [13, с.34].

Як бачимо, в своїх міркуваннях вчені не обмежуються нормативними рамками інтерпретації музичних творів, а пропонують творчий, авторський підхід до трактування музичної першооснови. Дане твердження знаходиться в контексті нашого дослідження, адже музично-естетична компетентність

підлітків передбачає власне бачення та трактування музичних творів, їх оцінку та творчий підхід.

У контексті музично-естетичної компетентності підлітків художня інтерпретація музичних творів передбачає як виконавське так і вербальне тлумачення. На переконання В. Москаленко, інтерпретатором музичного твору може бути не лише виконавець, ним можуть бути педагог, музичний лектор, критик, музикознавець та інші особистості, які вербально описують, пояснюють, роблять науковий аналіз музичного твору [129]. В той же час, «аналізуючи індивідуальний або сукупний досвід митців, художня інтерпретація може збагатити художні цінності минулого, актуалізувати їх суть, зробити їх близькими і зрозумілими сучасній аудиторії» [224, с.11]. Таким чином, завдяки вербальній інтерпретації народжується нове сприйняття творів мистецтва, відкривається новий зміст художніх образів, виникає емоційне захоплення мистецтвом

Словесний аспект художньої інтерпретації є важливим інструментом формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку, адже включає вміння аналізувати, висловлювати власні погляди і думки, втілювати художньо-образні бажання в процесі виконання. Необхідно відзначити й такий необхідний елемент музично-естетичної компетентності як розуміння смислу мистецьких творів. Оскільки музичний матеріал допускає різні варіанти розуміння - через «відкриття нового», його осмислення, усвідомлення і осягнення, набуття умінь художньої інтерпретації виконує функцію механізму, що актуалізує знання, естетичні переживання та виконавський досвід. При цьому вербальна і виконавська складова художньої інтерпретації повинні бути змістовно поєднаними, доповнювати один одного у розкритті художнього образу.

На важливому значенні виконавської інтерпретації в музично-естетичному розвитку підлітків наголошують молоді китайські дослідники Пан На та Лі Лань. На думку Пан На, виконавська інтерпретація передбачає вивчення та відтворення у реальному звучанні художнього змісту музичного твору глибоке

осмислення авторського задуму, особистісне ставлення до художнього образу, а також втілення його змістової сутності в музичному виконанні [146]. На погляд дослідниці, виконавська інтерпретація спрямована на добір засобів виразності, відповідних авторському уявленню про художній образ та його звукове втілення.

У дослідженні Лі Лань акцентується роль художньо-інтерпретаційної діяльності у становленні музично-компетентної особистості. Під художньо-інтерпретаційною діяльністю дослідниця розуміє пізнавальну та виконавську активність вчителя музики, спрямовану на переосмислення змісту музичного твору з метою його переконливого виконання та художнього тлумачення дітям. Лі Лань робить важливий висновок, що музична компетентність передбачає наявність художньо-інтерпретаційних умінь.

Зазначимо, що для алгоритмізації процесу створення художньо-переконливої інтерпретації необхідно відтворити логіку вивчення музичного матеріалу. На думку Б. Яворського, найкраще це зробити на основі порівняння його з іншими творами автора, з творами суміжних видів мистецтва, з творами авторів тієї ж історичної доби. Окрім того, зазначає вчений, виконавцві потрібно мати чітке уявлення про структуру твору, його змістове наповнення, особливості інтонування та фактуру [229]. Отже, можна говорити про те, що художньо-інтерпретаційна діяльність виступає спочатку як пізнавально-теоретична, а потім як виконавська. В такому контексті художньо-інтерпретаційна діяльність може розглядатись як фактор становлення музично компетентної особистості підлітка, здатного диференціювати художні враження та засоби музичної виразності, вербалізувати та виконувати музичні твори відповідно до жанрово-стильових особливостей, композиторського задуму та власної інтерпретаторської версії.

У даному контексті актуалізується педагогічна умова, що передбачає постійне оновлення, розширення «музично-інтонаційного словника» учнів-підлітків у процесі навчання в позашкільних закладах мистецької освіти, збагачення його кращими зразками класичної та сучасної музики. Про

важливість формування «музично- інтонаційного словника» вперше йдеться в теорії інтонованого смислу Б. Асаф'єва. За тлумаченням вченого, «у свідомості слухачів ... музичні твори існують не повністю ... в ній складається складний, дуже мінливий комплекс музичних уявлень, в який входять різноманітні «фрагменти музики», які по суті становлять «музично-інтонаційний словник». Інтонаційний, тому, що це не абстрактний словник музичних термінів, а інтонований кожною людиною (вголос або про себе ...) «запас» музичних інтонацій, звукоутворень, характерних інтервалів - живих, конкретних, які завжди «на слуху». При слуханні нового музичного твору порівняння відбувається за цими загальновідомими «інтонаціями-дорогами» [6, с.271]. Прокладати ці «дороги» краще на високохудожніх зразках музичного мистецтва, створюючи в свідомості дитини еталони краси. «Дані пам'ятки, – зазначає Б.Асаф'єв, – пам'ятні миті ... є і провідниками, і оцінювальними ознаками і нормами суджень» [6, с. 204].

Це визначення є надзвичайно важливим для практики фортепіанного навчання учнів підліткового віку, адже в такому розумінні музика виступає інтонаційною тканиною культури будь-якої країни, її інтонаційно-звуковою об'єктивізацією, яка є вираженням образно-змістового багатства в звуках. Відповідно до теорії Б.Асаф'єва, сприйняття інтонацій визначає сприйняття музичних образів, співпереживання почуттів та емоцій, які композитор передав у музичній тканині. Тобто, в музичних інтонаціях передається емоційний зміст музики. З цих позицій особливістю музичної інтонації можна вважати її неповторність, а також неможливість фіксації в нотному тексті або іншому формалізованому утворенні. Підтвердженням можна вважати судження Г. Іванченко, яка відзначає: «Часто інтонація неповторювана, пов'язана з виконавськими традиціями, що передаються в процесі концертного виконання або особистого спілкування педагога та учня» [65, с. 159].

Дослідники (Г. Іванченко, В. Медушевський, А. Малінковська та ін.) визначають інтонацію як символ, який закріпився в суспільній свідомості, наприклад: інтонація плачу, маршова інтонація, інтонація любові та ін.. При

цьому, кожна людина сприймає музичні інтонації з огляду на життєвий та мистецький досвід, особистісний запас уявлень та асоціацій, багатство творчої уяви. Як свідчить практика, на інтонаційний досвід підлітків впливають смакові уподобання оточуючих, сім'ї, друзів, вчителів музики і, звичайно, засобів масової інформації. Коли мелодичні інтонації стають доступними для учнів, активізується процес музичного мислення і відповідно усвідомлення художньо-образного змісту з усім різноманіттям засобів музичної виразності.

Практичне значення інтонаційної теорії Б. Асаф'єва для формування музично-естетичної компетентності підлітків полягає в тому, що на її основі можливе ефективне засвоєння фортепіанної музики різних епох, стилів і жанрів. Як відомо, учні підліткового віку в процесі навчальних занять вже ознайомились з деякою кількістю музичних творів, більшість з яких була побудована на пісенній основі. Загально визнаним є вплив на особистість інтонацій народних пісень, які зароджувались в природних умовах і є проявом психофізичних та духовних станів людини. При це переконливо сказав Б. Асаф'єв: «Пісня в цьому сенсі є найбільш близькою, найбільш чутливою, що дає можливість безпосереднього «перекладу» живої інтонації в художню форму [6, с.2, 9].

Вчений підкреслював подібний ритм дихання людини і народного співу, що відобразилось на інтонаціях фраз народних мелодій і навіть їх діапазоні. Звідси швидке проникнення в сутність народної інтонації при вивченні музичних творів, її емоційний вплив на особистість підлітка. Тому в репертуарі фортепіанних класів закладів позашкільної мистецької освіти обов'язково повинні бути твори, в яких присутня взаємодія фольклору і сучасного композиторського письма. В українській музиці тенденція такої взаємодії бере свій початок з творчості В. Косенка, М. Лисенка, К. Стеценка, Я. Степового і продовжується у творах Ж. Колодуб, Г. Саська, В. Сильвестрова, М. Скорика, М. Степаненка та ін. Взагалі інтонаційна взаємодія народного і композиторського, сучасного та минулого, символічного, міфологічного із використанням різноманітних композиторських технік є характеристикою музичного сьогодення.

У контексті сказаного вважаємо за доцільне дотримання в процесі формування музично-естетичної компетентності підлітків такої педагогічної умови як використання в процесі навчання фортепіанної музики для дітей. Вивченню означеного питання присвячені дослідження В. Кліна «Фортепіанна література українських радянських композиторів для дітей та юнацтва», О. Олійника «Перший український радянський педагогічний репертуар», Б. Милича «Українська радянська фортепіанна музика», в яких наголошується на впливі російської та західноєвропейської культури на українську фортепіанну музику для дітей, визначається її жанрова специфіка і стилеві особливості, відзначаються естетико-виховні можливості та нерозривний зв'язок з народним фольклором.

Вивчення наукових джерел показало, що за останні сто років китайська та українська фортепіанна музика стала важливою складовою національної музичної культури, що знайшла відбиття у творчості багатьох композиторів.

Фортепіанна музика для дітей та юнацтва є специфічною частиною композиторської діяльності. Її вивчення в процесі навчальних занять впливає на здатність підлітків естетично сприймати навколишній світ, відображений комплексом музичних звуків та відтінків, різних стилів та жанрів. Відповідно, створюючи музику для дітей, композиторам необхідно усвідомлювати свою роль та відповідальність у музично-естетичному формуванні учнів-підлітків.

Практика музично-естетичного виховання школярів підліткового віку показує, що чим більше вони знайомляться із фортепіанними зразками музики різних країн, тим багатшими і яскравішими стають їхні уявлення та знання про музичну мову та засоби музичної виразності. «Емоційна чутливість до музики, на думку Н.Мозгальнової, формується і виховується разом із розвитком спеціальних музичних здібностей – музично-слухових уявлень, музичного слуху в широкому розумінні цього слова, музичного мислення і пам'яті» [126, с.295]. Тому, важливою умовою успішного формування музично-естетичної компетентності підлітків є вірний відбір фортепіанних творів не тільки для

слухання та сприйняття, але й для вивчення. Ці твори за змістом і художніми якостями повинні бути для них доступними, доцільними і цікавими.

Досліджуючи особливості фортепіанної музики для дітей, сучасний китайський дослідник Хуан Чжулін відзначає двозначність цього поняття, адже «з одного боку, це твори для дітей, з іншого – твори про дітей». Автор вважає, що «у першому випадку мова йде про педагогічний репертуар, у другому – про відбиття у свідомості зрілих майстрів дитинства як феномена». При цьому, «між ними немає чіткої грані, тому що незалежно від мети створення дитячої музики в ній розкривається світ дитинства, і розходження, таким чином, визначаються рівнем її сприйняття й комплексом педагогічних завдань, що виникають при написанні та відтворенні того або іншого опусу» [203, с.2]. Проте, спільне і специфічне полягає «в особливій музичній мові, художній формі та драматургії. Наприклад, твір призначений для вивчення дитиною, не може бути дуже довгим. Це пояснюється тим, що уваги дитини не вистачить, щоб постійно слідкувати за рухом музичного розвитку. При цьому, аналітичних та синтезуючих здібностей підлітків ще замало, щоб «зібрати» весь музичний твір в єдине ціле. А без цього неможливе повноцінне музичне сприйняття» [126, с.294].

На сьогоднішній день у світовій фортепіанній літературі є значна кількість опусів, написаних для дітей. Представимо історичну генезу становлення цього жанру. Першими зразками творів для дітей можна вважати клавірну музику Ф. Куперена, Ж. Рамо та Й. С. Баха. За твердженням Ван Ченьдо, музика сюїт Ф. Куперена, веде до «сприйняття поезії повсякденно знайомих речей». Тому вона є близькою до дитячої, «хоча вишукана мелізматика вимагає серйозної підготовленості», що не завжди відповідає виконавським можливостям дітей підліткового віку. На переконання дослідника, «органіка церковного виховання тих часів, слуховий настрій дитини на постійне сприйняття фігуративності церковної музики створювали більш сприятливі умови для освоєння мелізматичних тонкощів, ніж це склалося у XIX та XX сторіччях» [29, с.4].

У контексті сказаного розглянемо «Нотний зошит А. М. Бах» Й. С. Баха. П'єси цього циклу призначені для всебічного музично-естетичного розвитку

дітей. Їх технічна багатогранність та різножанровість робить їх корисними для дітей різного віку.

Окремі зразки дитячої музики можна знайти і у композиторів-класиків. Зазначимо, що у якості самостійної галузі композиторської творчості фортепіанна музика для дітей сформувалася лише у ХІХ столітті. Її остаточне становлення пов'язане з іменами Р. Шумана («Альбом для юнацтва», «Дитячі сцени») та П. Чайковського («Дитячий альбом»). Подальший розвиток цього жанру продовжився у творчості Б. Бартока, К. Дебюссі, С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, В. Косенка та ін. Ці композитори, сприйнявши стильові новації музики ХХ сторіччя, використали їх у музиці для дітей, що знайшло відображення в оновленій тематиці та образному змісті. З цього часу фортепіанна музика для дітей стає важливою частиною сучасної інструментальної музики. Ознайомлення з нею в процесі фортепіанного навчання сприятиме формуванню у підлітків музично-естетичної компетентності.

З цього приводу процитуємо думку О. Рудницької, яка стверджує: «скільки б ми не цінували шедеврів минулого, наскільки сильно вони б не впливали на нас, сучасне мистецтво, звернене до сучасного слухача, створюється сучасними засобами» і тому вчителю музики необхідно крокувати «в ногу з часом», навчаючи і виховуючи своїх учнів сучасно». На наше переконання, тільки дотримання цієї умови сприятиме розвитку такої складової музично-естетичної компетентності як спроможність набувати знання, уміння орієнтуватися не тільки в музиці минулих століть, але й у творчості своїх сучасників [164, с.123].

Вивчення наукових праць та нотних джерел показав, що ХХ століття відзначається активною творчістю українських і китайських композиторів в напрямі написання дитячої фортепіанної музики. В цей період в Україні активно працюють В. Барвінський «Наше сонечко грає на фортепіано» «Українські колядки і щедрівки для учнів старшого віку», В. Косенко «24 дитячі п'єси для фортепіано», М. Колесса «Дрібнички», М. Скорульський «Дитячий альбом», Н. Нижанківський «Фортепіанові твори для молоді», Л. Ревуцький «Три дитячі п'єси», М. Любарський «Легкі п'єси для фортепіано» та ін. Більшість цих творів

були створені на основі народних пісень. Вони демонструють багатство ладогармонічних прийомів, що ґрунтуються на закономірностях народного багатолосся та ладового мислення. розвиток Мелодійна лінія цих творів позначена діатонічними сполученнями, канонічними імітаціями та підголосковістю.

Одним із найвідоміших українських фортепіанних циклів для дітей початку ХХ століття став альбом відомого композитора В. Косенка «24 дитячі пєси для фортепіано». В ньому приваблює простота і прозорість музичної мови, художня переконливість засобів виразності, відповідність образного змісту до дитячого сприймання. Досить оригінальним є і тональний план циклу, в якому всі 24 тональності використані відповідно до художньо-образного змісту твору. Основну образно-виражальну функцію в альбомі дуже часто виконує народна ритмо-інтонація («Танкова»), народна поліфонія («Мелодія», «Українська народна пісня»), ладовий стрій, наближений до веснянок («Ранком у садочку», «Дощик», «За метеликом»).

Образний зміст багатьох п'єс циклу розкривається засобами динамічного нюансування, мелодичного дихання, співучого легато, епізодичного використання педалі з метою звукового забарвлення та колориту. В альбомі «24 дитячі п'єси» В. Косенко значну увагу приділяє казковим образам, які виражені глибокою, лірико-епічною мелодією-розповіддю, широким регістровим діапазоном тощо.

Заслужовують на увагу й ігрові замальовки композитора, наприклад, «Петрушка», «Скакалочка», «Гумореска», «Балетна сценка», в яких відтворено дитячу радість та примхливу впертість, передано загострений рух тощо.

У дисертаційній роботі З. Юзюк наголошується, що на початку ХХ століття в Україні відбувається активний розвиток української фортепіанної музики. Він відбувався паралельно – як у Східній, так і в Західній Україні, яка на той час входили до складу різних держав. Свідченням цього є майже одночасне видання збірок п'єс для фортепіано В. Барвінського, Я. Степового, Л. Ревуцького, В. Косенка, З. Лисько та Б. Яновського [226]. У зв'язку з цим, розглядаючи

фортепіанну музику для дітей даного періоду необхідно звернутись до творчих здобутків композиторів Галичини – В. Барвінського та Н. Нижанківського.

Створюючи свої збірки на народнопісенній основі, композитори хотіли залучати якомога більше дітей до фольклорних джерел, одночасно залучаючи їх до сприймання сучасної музики, що дозволяло формувати у дітей музично-естетичну позицію та музично-естетичний смак.

Саме у творчості В. Барвінського жанр дитячої фортепіанної музики отримав належний професійно-педагогічний і композиторський рівень. З цього приводу відомий український музикознавець Л. Кияновська відзначає, що В. Барвінський як композитор мусить сприйматися лише у нерозривній єдності з його педагогічними, концертно-виконавчими, а також суспільно-громадськими дослідженнями. Як постійно практикуючий піаніст і педагог, В. Барвінський втілював свої творчі задуми насамперед у фортепіанних мініатюрах та програмних циклах, котрі слугували для нього своєрідною творчою лабораторією [70]. Його чотири фортепіанні збірки («Українські народні пісні для фортепіано», «Колядки і щедрівки», «Шість мініатюр на українські народні теми»), стали основою вітчизняного педагогічного репертуару для учнів підліткового віку.

Фортепіанна спадщина відомого галицького композитора, Н. Нижанківського характеризується вишуканістю, художньо-образною барвистістю, доцільністю виконавських прийомів. У своїй збірці «Фортеп'янові твори для молоді» автор поєднує європейські фортепіанні здобутки з інтонаційним багатством української милозвучності. У передмові до своєї збірки автор наголошує: «Мета цього першого випуску є не тільки дати нашій молоді дещо з рідної і зрозумілої для неї фортепіанної літератури, але й частково поповнити в українському педагогічному репертуарі ту прогалину, яку відчував у нас кожний здавна і відчуває її досі» [136, с. 2]. Відзначимо, що на відміну від інших опусів західноукраїнських композиторів, у п'єсах даного циклу автор не використовує пряме цитування фольклорних джерел, а представляє їх у сучасному, переінтонованому вигляді. Таким чином, ознайомлення підлітків з

фортепіанною спадщиною Н. Ніжанківського може стати в нагоді для формування їх музично-естетичної компетентності.

Одними з перших фортепіанних творів для дітей китайських композиторів першої половини XX сторіччя стали твори Чжао Юаньженя «Марш миру» (1915), та «Марш маленького друга» (1918), Чи Жуншоя «Народна пісня» (1921), сюїта Ксяююмейя «Одяг з веселки й танець пір'я». Створені з використанням пентатоніки та двох основних типів ритмічної організації китайської музики: вільної (санбань, «розсіяна доля») і з рахунком (регулярним або нерегулярним), ці п'єси стали першим зразком нової китайської музики в якій поєднано принципи західноєвропейської мажоро-мінорної системи з народною китайською традицією. Подальший розвиток даного жанру пов'язаний з іменами композиторів Хе Лутина, Цзян Вен Є, Люй Сю-аня, Лу Байхуа, Чу Вея, Сан Тона, які створили нові дитячі фортепіанні сюїти, наприклад: «Сюїта про Китай»; «8 багателей», «16 маленьких п'єс», «Збірник Ванхуа в Пекіні», «Чотири поеми про китайські природні пейзажі», «Подорож до Весни». В цих творах розширюється тематика й жанрове розмаїття, зміст наповнений оптимізмом, радістю й щирим почуттям, що відповідає духу нової епохи. І хоча багато сюїт невеликі за обсягом, в них представлені всі піаністичні формули, що використовуються у фортепіанній творчості багатьох китайських композиторів [109].

У післявоєнні роки жанр української фортепіанної музики для дітей продовжує розвиватись. Він презентується творчістю таких композиторів як М. Сільванський «Піонерський концерт», «Українська сонатина», Ю. Щуровський цикл «Калейдоскоп», сюїта «Зима», А. Штогаренко «Піонерська сюїта», сюїта «Дитинство». В цих творах, поряд з яскравою образністю, представлене доступне для дитячих рук викладення фактури; доцільні виконавські прийоми, що сприяють відпрацюванню особливо важливих піаністичних навичок: педалізації, виразного інтонування, різних видів артикуляції, а також чуття фрази та ритму. Необхідно відзначити й художню значимість даних творів та їх роль у процесі формування музично-естетичної компетентності учнів-підлітків.

Серед китайських композиторів цього часу, які писали музику для дітей, можна відзначити Дін Шаньде, Чу Вея, Ду Мінсіна, Чу Ванхуа. Варто наголосити, що в цей період підвищується зацікавленість композиторів поліфонічним жанром, про що свідчить «Дві інвенції» Ду Цяня, «Сорок поліфонічних п'єс на теми китайських народних пісень» Чэнь Хуадо, «Маленькі fugи на теми китайських народних пісень» Ван Пэйюаня та інші.

За твердженням дослідників, період «культурної революції» в Китаї вважається надзвичайно складним для розвитку фортепіанної музики для дітей. Інформаційна замкненість, направленість на пропагандистські цілі стала основною причиною зниження композиційного, технічного і художнього рівня фортепіанних творів. За твердженням Хуан Чжунлін, «китайські музиканти, позбавлені можливості грати класичну музику, були змушені працювати з народними піснями й фольклором у віддалених провінціях». Автор вважає, що «хоча 1970-х роках фортепіано знову було повернено на концертну естраду, репертуар регламентувався спеціально обговореною програмою, що знижувало художню і педагогічну цінність, написаних у цей період творів» [203, с.11]. Найбільш самобутніми, яскравими, а перед усім доцільними для дитячого виконання в класі фортепіано вважаються такі твори як «Струмок» Чжу Гуня, «Барабан» Чу Вея, «Квіти щастя, що розквітають у степу» Ян Цзюня, «Збір чаю та ловля метелика» Лю Фаня.

Наголосимо, що незважаючи на культурну та інформаційну ізоляцію, митцями цієї доби був «створений «звучний образ» фортепіано», реалізований, на переконання З. Юзюк, «ілюзорно-педальним піанізмом» [226, с.11]. Це стало свідченням інтересу до різноманітних співзвуч та дисонансів, багатобарвних тембрових знахідок. Використання оновленої музичної мови підвищило виконавську та педагогічну цінність фортепіанних творів «Спокійне озеро й осінній місяць» Чен Пейсюна, балада «Квіти абрикоса Му Ме» Ван Цзяньчжуна, «Звуки китайської дудки й барабана на заході сонця» Лі Інхайя. Вивчення цих творів знайомить підлітків із китайською народною піснею, інструментальним награвом, зацікавлює музичною мовою фольклору.

У фортепіанній музиці 70-х років двадцятого сторіччя заслуговує на вивчення творчість молодих українських композиторів-авангардистів В. Бібіка, В. Сильвестрова та М. Скорика, які в дитячу музику вводили незвичні засоби музичної виразності, елементи алеаторики, сонористики. Відзначимо, що в творчості цих композиторів народжується новий тип пісенно-танцювальних сюїт і циклів фортепіанних мініатюр, в основі якого програмна образність та новітні авторські ідеї. Індивідуальністю та яскравістю вирізняються цикли В. Сильвестрова «Дитяча музика» «Музика в старовинному світі», М. Скорика «З дитячого альбому», В. Бібіка «Музика для дітей», мета яких – наблизити сприйняття дітей до складаних музичних викликів ХХІ сторіччя, урізноманітнити їх світобачення, відчутти неперевершеність оточуючого світу, його цікавість, художність і образність. Не можна не погодитись з думкою О. Рудницької, яка зауважує, що «якщо ми хочемо, щоб сучасний школяр виріс у гармонійно розвинуту особистість, здатну до повноцінного спілкування з художніми цінностями, в тому числі і з сучасними, потрібно готувати його до цього невідкладно» [163, с.123].

У контексті формування музично-естетичної компетентності підлітків доцільними для вивчення вважаємо фортепіанні цикли для дітей О. Білаша «Тетянчин альбом», Л. Колодуба «Альбом для дітей», М. Степаненко «Дитячий альбом» та Б. Фільц «Мініатюри для фортепіано». Вони характеризуються розмаїттям яскравих образів, які будять в уяві підлітків світ дивовижних фантазій, мрій, захоплень і переживань. Ці фортепіанні цикли написані для дітей різного віку. Вони передбачають розвиток метро-ритмічного відчуття, естетичного сприйняття та виконавської техніки. Завдячуючи пізнавальній та емоційній насиченості, їх вивчення поступово формує у підлітків музично-естетичну компетентність підлітків, їх художні уподобання та смаки.

Вивчаючи музичне мистецтво України 50-80 років ХХ століття, не можна не відзначити на фортепіанну творчість М. Скорика, дитяча складова якої представлена п'єсами з «Дитячого альбому». Оригінальність його визначається тим, що композитор першим в українській музиці поєднує український фольклор

з елементами джазу. В «Дитячому альбомі» не має програмності, сюжетних сцен та звукозображальності. Композитор досягає переконливості карпатського колориту, застосовуючи типові для гуцульського фольклору ладові звороти та ритми, епічні та коломийкові мотиви.

Особливо цікавою для вивчення учнями підліткового віку є п'єса «Народний танець» – стилізована під гуцульський народний танець аркан. Привабливою для виконання є також мініатюра «Лірник», в якій імітуються елементи епічної думи або розповіді. «Жартівлива п'єса» відзначається контрастністю емоційних станів, який досягається використанням пунктирного ритму та синкоп. Таким чином, важливість вивчення фортепіанної музики М.Скорика в процесі формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку полягає в її яскравому гуцульському колориті, можливості його різнобічного прочитання, відтворення різнопланових образів від глибини й духовності до гумору та іронії.

У контексті формування музично-естетичної компетентності підлітків заслуговує на увагу фортепіанний цикл відомого українського композитора Г. Саська «Мозаїка». Він складається із п'єс з яскравими образами, характерами, різноманітними жанрами та стилями. Представлені у «Мозаїці» мініатюри розташовані відповідно до складності музичного матеріалу (від невеликих, нескладних до віртуозних п'єс). Це дозволяє використовувати їх протягом декількох років фортепіанного навчання. Особливим є і художньо-образним зміст даного циклу. Він охоплює картини природи («Перший пролісок», «Метелики над квітами», «Синички за вікном»), народні нариси («Східний мотив», «Народне сказання»), фольклорні замальовки («Веснянка»), поліфонічні («Поліфонічна фантазія», «Арія», «Токата») та джазові («Граю джаз») мініатюри. Запропонована автором широта образів та жанрово-стилістичних прийомів сприяє збагаченню мистецького досвіду, розвитку художнього смаку, закладає жанрово-стильові основи музично-естетичної компетентності учнів-підлітків.

Активізація творчих пошуків композиторів Китаю кінця XX початку XXI століття пов'язана з надзвичайною популярністю в країні мистецтва гри на

фортепіано. В цей період відкривається «Художній центр фортепіанної музики імені Лю Шикуня» з його 40 філіями, в яких і сьогодні активно діють фортепіанні класи. Це стало поштовхом для плідної праці композиторів в галузі фортепіанної музики для дітей. Внаслідок цього жанр дитячого фортепіанного циклу досяг неабиякого розквіту [199]. В цей час з'являється багато фортепіанних творів, в яких використовуються нові прийоми композиторського письма, оригінальне трактування музичного фольклору, сучасний образний тематизм, новітні прийоми жанрово-стильової трансформації. В даний період музику для дітей створюють композитори, які добре ознайомлені із специфікою фортепіано. Наприклад: Тан Дун «Спогад про вісім картин», Чу Ванхуа «Червоні зірки блискають і мерехтять», Ши Фу «Синьдзянська сюїта» № 1; Цзян Зуцин «День у парку»; Лі Інхай сюїти «Зоопарк», «Запам'ятай слова бабусі», «Замальовка про акробата» та ін. Зазначені твори є достатньо складними для підлітків, як в технічному так і в образно-художньому плані. Також вони є оригінальним відтворенням музичних традицій Китаю та накопиченого західноєвропейського виконавського й композиторського досвіду.

Визначаючи особливості фортепіанні цикли для дітей китайських композиторів Хуан Чжунлін зазначає, що «Фортепіанні цикли, присвячені темі дитинства, привертають увагу своєю особливою піаністичною складністю й самобутністю новаторського композиторського письма. Такі твори прекрасно вписуються в концертні програми китайських піаністів, адже мають глибокий філософський підтекст, втілюють полярний і багатогранний образний світ» [190, с.16]. Отже, аналізуючи жанрову наповненість дитячої фортепіанної музики можна констатувати, що він представлений групою: лірико-епічних (поема, балада); простих жанрів (пісня, танець, марш); циклічних (сюїта, варіації, сонатини), та поліфонічних (інвенція, фуга, прелюдія й фуга, токато, пассакалія).

Таким чином, історико-культурні витоки, народно-пісенна основа, новаторська музична мова, що визначають самобутність фортепіанної музики для дітей обох країн може стати основою для формування у підлітків музично-естетичної компетентності.

Підсумовуючи сказане у підрозділі відзначимо, що орієнтація на визначені педагогічні умови формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти (створення у закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвитку у підлітків здатності до повноцінного сприйняття творів мистецтва, оволодіння ними уміннями художньої інтерпретації музичних творів, оновлення, розширення «музично-інтонаційного словника» підлітків, використання в процес навчання фортепіанної музики для дітей та молоді) є сприятливими і найбільш ефективними, що буде доведено у наступному розділі.

Висновки до 2 розділу

1. На основі аналізу наукових джерел узагальнено теоретичні засади моделювання процесу формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку. З'ясовано, що в якості наукового терміну поняття моделі співвідносять: з уявною або матеріально втіленою системою, яка відтворює досліджуваний об'єкт і здатна заміщувати його таким чином, що й сама стає джерелом нової інформації; з аналогом визначеного фрагменту природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу; із знаковим або мисленевим конструктом, що адекватно репродукує, імітує чи відображає певні характеристики (властивості, ознаки) оригіналу.

Створена у дослідженні структурно-функціональна модель формування музично-естетичної компетентності підлітків імітує внутрішню структурну організацію досліджуваного процесу, послідовно відтворює безперервність і поетапність формування у підлітків означеної якості. Побудована з урахуванням особливостей навчання у закладах позашкільної мистецької освіти, модель відображає цілі, зміст процесу фортепіанного навчання студентів, методику його здійснення у закладах позашкільної мистецької освіти і спрямована на очікуваний результат – досягнення позитивної динаміки у формуванні музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку.

2. Обґрунтовано поліфункціональність моделі формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. Основними функціями моделі визнано: аксіологічна – передбачає організацію фортепіанного навчання підлітків з опорою на загальнолюдські та мистецькі цінності з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, ставлень та установок; адаптивна – дає можливість підліткам пристосуватися до навчального процесу і вимог суспільства до музично-естетичного розвитку молоді, усвідомити себе суб'єктом навчально-пізнавальної та музично-естетичної діяльності; сутність компенсаторної функції полягає у доповненні теоретичних знань набутими

виконавськими вміннями і навичками, що сприяє формуванню музично-естетичної компетентності; креативна – має на меті розвиток художньо-комунікативного потенціалу підлітків у процесі навчання; регулятивна – дає можливість відстежувати динаміку процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків та, за необхідності, здійснювати його коригування; функція передавання культурної спадщини людства забезпечує залучення учнів до досягнень світової культури та мистецтва у процесі навчання, їхню участь в освоєнні та примноженні культурних цінностей у процесі музично-естетичної діяльності.

3. У структурі моделі формування музично-естетичної компетентності підлітків виокремлено перспективно-цільовий, методологічний, змістовно-процесуальний і аналітико-результативний блоки.

4. Визначено провідні методологічні підходи: формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти, а саме: міждисциплінарний, акмеологічний, гедоністичний, компетентісний та жанрово-стильовий підходи. Міждисциплінарний – забезпечує цілісність досліджуваного процесу, спираючись на позитивні мотиви навчальної діяльності підлітків (соціальні, моральні, комунікативні, професійні, пізнавальні, особистісні та мотиви розвитку) і розвивальний потенціал музичних дисциплін, основним завданням яких є проєктування музично-естетичного розвитку та саморозвитку підлітків; акмеологічний – визначає музично-естетичну компетентність підлітків їх акмеологічною характеристикою, оскільки саме такий учень здатний досягати високих результатів у вивченні та популяризації музичних творів, розкривати їх змісту та естетичну сутність; гедоністичний – допомагає підліткам зберегти інтерес і захоплення музичним мистецтвом на протязі всього процесу навчання і досягти такого рівня задоволення, яке сприятиме бажанню працювати краще та результативніше; компетентісний – визначає пріоритетність таких цілей як інтелектуальний розвиток підлітків, максимально повне розкриття їх музично-естетичних здібностей, набуття музичних знань, умінь і навичок з метою набуття музично-естетичних

компетентності; жанрово-стильовий – дозволяє відкрити підліткам все багатство втілених у музичному мистецтві образів, які залишаються не сприйнятими і повною мірою ними не пізнаними, виховати їх на найкращих зразках вітчизняного і світового музичного мистецтва.

4. Обґрунтовано принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти, зокрема: принцип ідеального та еталонного в музичному мистецтві – передбачає орієнтацію в процесі навчання на музично-виконавські еталони, важливою особливістю яких є здатність до одночасного поєднання ідеального й матеріального, раціонального й емоціонального; принцип культурної самоідентифікації – передбачає усвідомлене прийняття підлітками культурного світогляду, художньо-образного світу, ціннісних орієнтацій, виконавських норм, мови власного народу та їх збереження в культурному середовищі іншої країни; принцип міжкультурного діалогу – спрямовує на вивчення в процесі навчання в закладах позашкільної мистецької освіти музичних творів, що належать різним культурам; принцип творчого універсалізму – визначає психологічну готовність студентів до сприйняття різних проявів творчого універсалізму – звуковий, стильовий, жанровий, що передбачає порушення традиційних музично-естетичних канонів і веде до відкриття нового у інтерпретації музичних творів.

5. У контексті дослідження дано визначення педагогічних умов як комплексу чинників і обставин, що впливають на ефективність процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти і забезпечують їх готовність до сприйняття, вивчення та інтерпретації різних за стилем та жанрами музичних творів. До умов, що забезпечують успішність формування музично-естетичної компетентності підлітків віднесено: створення у закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвиток у підлітків здатності до повноцінного сприйняття музичних творів, оволодіння підлітками навичками художньої інтерпретації музичних творів, постійне оновлення музично-

інтонаційного словника, вивчення в процесі навчання фортепіанної музики для дітей.

Результати даного розділу опубліковано у роботах 97, 98, 99,100].

Розділ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У третьому розділі представлено компонентну структуру музично-естетичної компетентності підлітків, що складає єдність мотиваційно-цільового, комунікативно-емоційного та ціннісно-інтелектуального компонентів. Розроблено критерії, показники та рівні – високий (творчий), середній (продуктивний), низький (стартовий)) сформованості означеної якості, представлено діагностичний інструментарій для їх визначення. Апробовано авторську експериментальну методику формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти, яка проходила протягом трьох етапів: організаційно-орієнтаційного, інтелектуально-поглиблюючого, творчо-збагачувального. Подано результати дослідно-експериментальної роботи.

3.1. Компонентна структура, критерії, показники та рівні музично-естетичної компетентності підлітків

Вивчення різних наукових ідей і концептуальних положень, запропонованих у наукових дослідженнях, обґрунтування мети, засобів і педагогічних умов, сутнісних ознак умотивовувало необхідність з'ясування методичних засад формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. На такому тлі докладного опису потребує стан сформованості у підлітків музично-естетичної компетентності та можливості її успішного формування в закладах позашкільної мистецької освіти.

Аналіз наукових досліджень та методичної літератури зарубіжних та вітчизняних вчених з питань музично-естетичного розвитку учнів в закладах позашкільної мистецької освіти засвідчив неоднозначність підходів до

визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості музично-естетичної компетентності підлітків. Це можна пояснити тим, що кожне дослідження присвячене певному освітньому середовищу і відповідає теоретичній школі, в контексті якої працює дослідник.

Сказане дає підстави для з'ясування сутності поняття «структура», яке визначається як упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, забезпечуючи його сталість, стабільність, якісну визначеність [173]; порівняно сталий спосіб зв'язку елементів того чи іншого складного цілого [31]. Вчені відзначають, що кожен об'єкт, предмет мають свою структуру зі складними внутрішніми і зовнішніми зв'язками. Під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників структура може змінюватися і модифікуватися.

Компоненти у довідникових джерелах визначаються як складова частина або елемент будь-якої структури [31]. У ході обґрунтування компонентів музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку було взято до уваги той факт, що компоненти мають створювати цілісне уявлення про сутність музично-естетичної компетентності, а її формування повинно проходити протягом всіх років навчання у закладах позашкільної мистецької освіти; результат сформованості всіх компонентів має сприяти підвищенню рівня музично-естетичної компетентності та якості навчання у закладах позашкільної мистецької освіти.

З цих позицій, структурні компоненти музично-естетичної компетентності будемо розглядати як складові частини, які впливають та взаємодіють між собою, і в результаті якісно впливають на рівень фортепіанного навчання учнів. Вважаємо, що ці компоненти мають характерне змістове наповнення, зумовлене суб'єктивними та об'єктивними чинниками. Вивчення наукових джерел з проблеми дослідження сприяло визначенню компонентної структури музично-естетичної компетентності підлітків, до якої увійшли мотиваційно-цільовий, комунікативно-емоційний, ціннісно-інтелектуальний компоненти. Розглянемо особливості кожного з них.

Провідним структурним компонентом вважаємо мотиваційно-цільовий, який включає мету, мотиви, цілі, конкретизовані в завданнях, прагнення та потреби, що впливають на успішність фортепіанного навчання підлітків й набуття ними музично-естетичної компетентності. Важливою складовою цього компоненту є усвідомлені внутрішні мотиви; вони визначають мету навчання, шляхи музично-естетичного зростання підлітків, стимулюють їх до навчальних дій і надають їм естетичної значущості.

Згідно з поглядами Г. Харлоу, особистість здійснює внутрішньо мотивовану діяльність на основі інтересу до неї інтересом до процесу діяльності та її змісту. До основних мотивів, що впливають на формування музично-естетичної компетентності підлітків належать: мотиви особистісного зростання та самореалізації, навчальні мотиви. Змістовим наповненням мотивів є потреби, відтак мотиваційно-ціннісний компонент музично-естетичної компетентності включає потребу в музично-естетичній самореалізації, музично-естетичному зростанні та оволодіння цінностями музичного мистецтва [245, с.176].

Відповідно до мети дослідження звернемо увагу на естетичну мотивацію підлітків як суб'єктів творчості. На переконання О. Шрамко, багата палітра мотивації естетичної діяльності включає цілу низку причинних факторів, що впливають на процес самореалізації особистості, обумовлюючи, тим самим, динаміку соціокультурних явищ. Серед них важливе місце займають такі детермінанти особистісного розвитку як естетичні потреби та інтереси, установки та цінності, цілі та ідеали. Вчена звертає увагу на зв'язок естетичних потреб та інтересів, відзначаючи, що потреби є вихідною точкою і реальним ґрунтом формування інтересів. З цього приводу науковець зазначає: «виникаючи на певному рівні музично-естетичного розвитку, інтереси відображають відношення між об'єктивною дійсністю та естетичними потребами особистості, міру залежності задоволення потреб від умов соціального середовища».

Тому, вважає О. Шрамко, у порівнянні з потребами естетичні інтереси становлять вищий щабель естетичного розвитку. Вчена вважає, що виявлення невідповідності навколишньої дійсності власним естетичним інтересам

призводить до оцінного ставлення до неї й бажання її змінити. Широта естетичних інтересів надає підліткам можливість вільно відбирати найбільш важливе для неї, тобто детермінує процес формування системи естетичних цінностей, адже кожний такий вибір обумовлюється спонукальною силою інтересу лише через усвідомлення останнього, а адекватність потреб та інтересів пов'язана із системою ціннісних орієнтацій підлітків, яка детермінує подальший розвиток їх естетичної мотивації [222, с. 306-315].

Відзначимо, що вирішальну роль у процесі формування музично-естетичної компетентності підлітків відіграють естетичні цінності, які спрямовують їх естетичний саморозвиток та формують естетичний досвід. Вироблення у підлітків власної системи ціннісних орієнтацій дозволить їм здійснювати самоконтроль над своїми естетичними потребами та інтересами.

Потреба в музично-естетичному зростанні окреслює шляхи музично-естетичного розвитку підлітків, їх спрямованість і активність в музично-естетичній діяльності. Потреба в самореалізації є одним із чинників особистісного розвитку підлітків, що спонукає їх до безперервного музичного самовдосконалення. Вчені наголошують, що самореалізація в музично-естетичній діяльності можлива лише за умови усвідомлення підлітками своїх здібностей, інтересів та цілей.

У наукових джерелах ціль визначається як те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти [31]; це умовне зображення майбутнього результату, це «вектор» діяльності, який визначає її напрямок, а також величину зусиль, що розвиває суб'єкт при її виконанні [81]; вона є ідеальним мислиннєвим передбаченням кінцевого результату будь-якої діяльності, тобто, до чого прагнуть суб'єкти освітнього процесу [124]. Як бачимо, в категорії «ціль» концентрується прагнення особистості перетворити бажане на дійсне, що робить її важливою ознакою цілепокладання.

Враховуючи, що ціль окреслює кінцевий результат, для її правильного окреслення необхідно брати до уваги ті умови, в яких заплановане впровадження діяльності. Також слід зважати на алгоритм формулювання цілей, який був

розроблений Дж. Л. Моррисеєм і включає такі дії: конкретизувати кінцевий результат; конкретизувати строк досягнення цілі; конкретизувати максимальну кількість затраченого часу, енергії; надавати, де необхідно, якісну характеристику результату робіт, для підтвердження факту досягнення цілі; бути зрозумілою тим, хто буде працювати над її досягненням; співпадати з інтересами виконавців і не визивати конфліктів при виконанні [128, с.48].

Не можна не погодитись з думкою Н. Мозгальнової, яка відзначає провідну роль таксономічного підходу в процесі інструментально-виконавської підготовки, відповідно до якого важливо передбачати корекцію цілей та завдань, проводити експериментальну перевірку ідей; аналізувати варіанти управлінських рішень; розробляти нові виконавські технології та методики навчання, створювати оптимальні умови для набуття високого рівня виконавської підготовленості студентів [125].

Цілі навчання у закладах позашкільної мистецької освіти конкретизуються на конкретному результаті – формуванні музично-естетичної компетентності підлітків і виражаються у таких поняттях: підсумок – найближчий бажаний результат, якого намагаються досягти підлітки впродовж певного часу; завдання – це проміжний результат навчання, що наближає досягнення мети; мета – бажаний результат, недосяжний за певний часовий проміжок, але доступний для досягнення в майбутньому; ціль – кінцевий результат, на досягнення якого спрямовані зусилля вчителя та учня; ідеал – це результат, якого ніхто ніколи не може досягти, але на який необхідно націлювати учня в процесі навчання і до його необхідно прагнути [31].

В ідеалах концентруються уявлення про бажане перетворення естетичної дійсності. Вони відображають перспективу естетичного саморозвитку підлітків і постають кінцевими цілями естетичного навчання і розвитку. За слушним висловлюванням О. Шрамко, «вони завершують категоріальний ряд «потреби – інтереси – цінності – установки – цілі», у якому кожна наступна категорія відбиває в собі всі попередні й розширює коло потенційно- інтенціональної

сфери суб'єкта естетичної діяльності, підносячи його до рівня духовності-вищого рівня людської діяльності та людського буття» [222, с.309,310].

Цікавим є розуміння ідеалу молодого китайської дослідниці Лінь Сяо, на переконання якої, відтворюючись у мистецькому і практичному досвіді діяльності даного соціуму, ідеали зазнають соціально-історичної конкретизації і функціонують у свідомості в якості продуктів духовної практики, зокрема мистецької. Тому мистецьким ідеалом дослідниця вважає вироблені суспільною свідомістю узагальнені уявлення про досконалість у різних мистецьких галузях. Мистецький ідеал втілює у собі єдність емоційного – відчуття бажаного та небажаного, інтелектуального – поняття досконалого та недосконалого, вольового – альтернативу існуючому і пануючому у суспільстві [95, с.73].

Сказане дозволяє розглянути в структурі означеного феномену комунікативно-емоційний компонент. Ми вважаємо, що продуктивність формування музично-естетичної компетентності учнів-підлітків в процесі фортепіанного навчання забезпечується не тільки набуттям музично-теоретичних знань та музично-слухових уявлень, а й художньою комунікацією, що виражається в образних співставленнях, порівняннях, образних характеристиках авторського задуму твору тощо. Цю позицію підтримує Хань Ле. Дослідник відзначає, що на сьогодні в освітньому процесі превалує направленість на залучення до діалогу кожного учня, який є представником певної культури. Це підвищує роль художньо-комунікативної сфери в соціокультурному просторі. Провідне місце в ньому займає педагогіка мистецтва, до завдань якої входить формування фахових компетентностей. Завдяки специфіці музично-педагогічної діяльності, в основі якої лежить художньо-комунікативний потенціал мистецтва та новітні технології його застосування в навчальному процесі, діалог культур стає реальною підставою залучення підлітків до полікультурних та різноманітних явищ художньої творчості. Це уможлиблює їх залучення до цінностей національної культури та розуміння іншої культури, з одночасним усвідомленням власного духовного світу в контексті їх відображення [198].

Сучасна філософська думка пропонує різні підходи до розуміння художньої комунікації, а саме: як процес впливу на аудиторію художніми засобами (теорії масової комунікації М. Маклюєн); як процес інтеграції соціуму та культури засобами «художніх повідомлень» (теорія художніх повідомлень А. Моль); як процес передачі художнього символу, що відкриває можливість семантичного розгляду художньої творчості (теорія символічних структур Кассіерер, Уайтхед, С. Лангер); як базовий механізм соціокультурного процесу, що забезпечує збереження, перетворення і переробку соціального досвіду в культурному просторі і часі (теорія комунікації А. Сохор); як процес функціонування художньої інформації в постіндустріальному просторі (теорія художньої комунікації М. Каган, Ю. Лотман).

Науковці акцентують увагу на евристичній функції комунікації як на важливому факторі формування особистості. Це пояснюється спрямованістю на визначення нових цілей та пошук найбільш ефективних засобів їх досягнення. В цьому випадку комунікація має творчий характер, потенційно евристичний і може викликати певний синергетичний ефект – продукувати нове знання [196, с.14]. Необхідно відзначити й ціннісну функцію художньої комунікації, що передбачає не лише сприйняття смислової домінанти художнього твору, а його цінності, тобто розкриття значення твору для людства і здатність слухача осмислити і прийняти ці цінності [157, с.65].

Важливою складовою художньої комунікації є музична комунікація, особливості якої розкрито в працях М. Бонфельда, В. Медушевського, Н. Холопова, А. Якупова та ін.. Музичну комунікацію дослідники розглядають з позицій таких понять як «мова», «знак», «символ», «код», наголошуючи на специфіці музики як мови, розумінні музичного твору як цілісного матеріально-ідеального утворення [84, с.16]. На думку І. Корсакової, музична комунікація представляє собою багаторівневий процес; вона має кілька рівнів комунікації, які виявляються у триєдиній природі музики (інтонаційній, естетичній, інтенціональній) і зумовлені єдністю системи «світ-людина-музика» [84, с.24].

Цікавим з цього приводу можна вважати багатоаспектне дослідження А.Якупова, в якому музичне мистецтво розглядається як складна динамічна комунікативна система з власними внутрішніми і зовнішніми зв'язками, функціями і структурою. Вчений розглядає явище музичної комунікації переважно з позицій творчості, сприймання і розуміння музики. Особливого значення надається музичній мові, яка визнається засобом спілкування, пізнання, збереження і передачі національних традицій, культури та історії народу [232].

Дослідники відзначають, що в процесі музичної комунікації відбувається інтелектуально-творчий взаємозв'язок автора і слухача, при якому здійснюється передача художньої інформації, роз'яснення художньої концепції твору, формується певне відношення до світу та стійкі ціннісні орієнтації.

Основним механізмом, що забезпечує розуміння смислу музичного твору, його прочитання в контексті історії та культури є музичне мислення. Разом з цим, корегуючи естетичні пріоритети і смаки, приймаючи та усвідомлюючи нове знання і нові цінності музична комунікація сприяє формуванню у підлітків музично-естетичної компетентності. Для результативності цього процесу необхідно виховувати здатність до емоційно-образного сприйняття музики шляхом усвідомлення інтонації, складних звукових утворень як семантичного знаку музичного змісту, художньої ідеї та змісту.

Важливість емоцій і почуттів в процесі музично-естетичного розвитку підлітків відзначало багато дослідників (Т. Завадська, О. Щолокова, Г. Падалка, О. Проворова, Л. Хлебнікова та ін.). На сьогодні актуальність емоційного складника в структурі музично-естетичної компетентності учнів-підлітків підтверджується визначенням нових культурно-світоглядних парадигм і відповідно художніми завданнями, які висуваються до сучасних виконавців та педагогів-музикантів. Ці завдання включають розвиток художньо-виконавських можливостей учнів з метою їх реалізації у розкритті тонких психологічних почуттів, відтворенні емоційно-образного змісту музичних творів та його передачу слухачам.

Не можна не погодитись з думкою О. Єрошенко, на переконання якої «динамічність, глобалізація, гіперінформаційність, невизначеність, пошуки стабільності та гармонії світосприйняття – всі ці риси кінця XX – початку XXI століття вимагають надзвичайного напруження психологічної сфери сучасної людини, викликаючи тим самим підвищений інтерес до самого її вивчення» [51, с.15].

Відзначимо, що проблемне поле стосовно емоційної складової музично-естетичної компетентності є досить широким для науково-дослідницької практики. Так, науковцями запропоновано комплексну історико-теоретичну концепцію емоційного початку як однієї з детермінант функціонування музичного мистецтва в цілому (Б. Асаф'єв, Є. Назайкінський, А. Сохор, В. Холопова та ін.), крізь призму історичного розвитку музично-естетичної думки висвітлено семантико-культурологічні аспекти емоційної складової музичного мистецтва (Р. Вагнер, О. Сєров, Г. Коган, А. Лосєв, С. Раппопорт та ін.); визначено особливу роль емоцій у музично-творчому процесі (І. Бех, І. Барановська, В. Медушевський та ін.); виявлено специфічні особливості формування емоційної сфери учнів різного шкільного віку (Л. Виготський, Г. Костюк, Б. Теплов та ін.); обґрунтовано роль емоційної складової у формуванні різних видів компетентностей (М. Назаренко, Лю Цяньцянь, Цзян Хепін, Чай Пенчен та ін.).

Важливими є висновки тих музикознавців, які відзначили: творчий процес музиканта є активним емоційним процесом, що вимагає від нього наполегливих пошуків і відбору різноманітних виразних засобів; емоції та емоційність як психофізіологічні властивості є одними із найзначніших якостей професійної діяльності музиканта, а вокальна творчість потребує високого ступеню емоційної обдарованості; емоційність проявляється у музичному мистецтві одночасно на рівнях художньої виразності та виконавсько-технічної досконалості; позитивні емоції, що виникають під час музикування, впливають на процес фразування та звуковидобування, посилюють дієвість виконавської творчості, сприяють вдосконаленню виконавської техніки; естетично-емоційна

специфіка західноєвропейського музичного мистецтва другої половини XVIII – початку XXI століття тісно пов'язана з відбиттям особливостей різних художніх напрямів і мистецьких стилів, міститься в концентрації почуттєво-змістовного поля, розширенні виразних музично-драматичних можливостей і вокально-технічних прийомів виконавця і, таким чином, суттєво впливала на загальний характер еволюції музичного мистецтва та його емоційної сфери в цілому [51].

У процесі формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти значення позитивних і негативних емоцій є однаково важливим, адже всі вони пов'язані з усвідомленням потреб та їх задоволенням. Наприклад, відчуття задоволеності від слухання або вивчення музичних творів змушує підлітків виконати їх так, щоб отримати задоволення знову.

Важливим для емоційного комфорту підлітків є прийняття їх такими, якими вони є, розуміння їх інтересів, потреб, прагнень, уподобань. Створення такої атмосфери сприятиме музично-естетичній реалізації кожного учня, розкриттю його емоційно-творчого потенціалу та інтелектуальних здібностей. Дослідники неодноразово відмічають функціональне призначення естетичних емоцій, які незмінно виступають в ролі оцінки і в ролі цінності. Так, виступаючи оцінками, естетичні емоції «відбирають» для особистості ті чи інші естетичні цінності та спонукають до їх оволодіння. З цього приводу доречно навести думку Л. Столовича, який наголошував, що естетична цінність – не синонім краси, а визначення складного взаємовідношення естетично – позитивних та негативних аспектів при «домінуванні позитивних та зберіганні триєдності Істини, Добра і Краси» [181, с. 84].

У роботі Б. Додонова «Емоції як цінність» зазначається, що цінність одних і тих же переживань для різних особистостей є різною. Це пов'язано тим, що кожна особистість вибирає для себе найбільш цінні емоційні переживання [46].

Цікавою є ще одна робота цього автора «У світі емоцій», в якій особливий акцент робиться на естетичних емоціях; їх функція полягає в оцінюванні краси предметів та явищ дійсності, які сприймає особистість. На думку вченого,

естетичні емоції сприяють усвідомленню особистістю сутнісних властивостей дійсності в результаті здійснення акту її ціннісного осягнення. Цей процес не змінює наукової картини світу, проте збагачує ціннісну систему особистості, сприяє її духовному зростанню та естетизації ставлення до оточуючого середовища. Автор вважає, що таким чином реалізується ціннісно-інформаційна функція мистецтва [46, с.41, 43, 46].

Вагомим для нашого дослідження є дослідження Чень Чень, в якому розглядаються питання емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва. Враховуючи позицію Г. Падалки щодо «ціннісного ставлення до художніх творів як мотиваційного важеля, котре сприяє набуттю у навчальному процесі рис усвідомленого пізнання», науковець характеризує емоційно-ціннісне ставлення до мистецьких творів як інтенсивний процес позитивних або негативних постійних психічних реакцій на різноманітні твори музичного мистецтва. Успішність цього процесу зумовлена сформованими цінностями особистості, що регламентують вибір широкого спектру музичних образів в їх жанровому та стильовому оформленні для художньо-творчих процесів: опосередкованого спілкування або сприйняття та виконання [145, с.81]. Згідно думки Чень Чень, в даному понятті відображається синтез емоцій, ставлень та цінностей особистості щодо художньої та творчої уваги до творів мистецтва.

У контексті предмету нашого дослідження, сутність даного твердження полягає в наступному: «виконуючи функцію обробки інформації, емоції уможлиблюють процес усвідомлення цінностей, що задовані в музичному творі та сприяють їх рефлексії. Це, в свою чергу, конкретизує певне ставлення особистості до музичного твору. Воно повинно бути чітко усвідомленим як позитивне або як негативне» [210, с.294-301].

Отже, підсумовуючи сказане не можна не звернути увагу на взаємозв'язок й взаємозумовленість у навчальному процесі емоційного й ціннісно-інтелектуального факторів, що передбачає виокремлення в структурі музично-естетичної компетентності підлітків ціннісно-інтелектуального компоненту.

У мистецькій педагогіці ідея функціонування емоційного та раціонального була представлена Г. Падалкою. На її думку, розвиток художніх емоцій і здатності до понятійно-логічного осмислення мистецтва є єдиним процесом, що обумовлює існування чіткого взаємозв'язку між емоційним та раціональним видами музичної діяльності [145, с. 80]. Крім того, цей взаємозв'язок є необхідним чинником збагачення мистецької компетентності, яка виявляється в якості обізнаності, що виникла в результаті здобуття специфічної мистецтвознавчої інформації у процесі отримання естетичних вражень від спілкування з твором мистецтва, усвідомлення його образного змісту шляхом застосування як інтелектуального, так і емоційного компонентів [145, с.38].

Відзначимо, що науковці визнають позитивні емоції (задоволення, радість) та інтелектуальні почуття (любов до знань, почуття нового та успіху) рушійною силою засвоєння знань і становлення особистості учнів підліткового віку. Адже знання тільки тоді стають особистісно значущими, коли вони позначені емоційними переживаннями і закріплені в музично-естетичній діяльності. Відповідно підлітки повинні засвоювати знання цілеспрямовано, усвідомлювати власні естетичні можливості і музичні здібності, чітко бачити результати своєї діяльності. Відбиття знань в емоціях – важлива умова переходу знань в естетичні переконання та інтелектуальний досвід. Актуалізація в структурі творчої особистості інтелектуальної складової, на думку Н. Мозгальнової та І. Барановської пояснюється тим, що саме інтелект допомагає опрацьовувати та вільно орієнтуватися в значній кількості мистецьких знань і створювати на цій основі цікаві інтерпретації музичних творів [127, с.119-127].

Найбільш переконливим вважаємо трактування інтелекту відомим психологом Б.Тепловим, а саме: як «уміння охоплювати одразу усі сторони питання, швидко аналізувати матеріал надзвичайної складності, систематизувати його, виділяти суттєве, намічати план дій і у випадку необхідності миттєво змінювати; усе це навіть для найталановитішої людини неможливе без дуже ґрунтовної інтелектуальної підготовки» [186, с.235.]. Не визиває заперечень положення вченого про те, що всі існуючі типи мислення

неодмінно співіснують в інтелекті, взаємодоповнюючи один одного. Вчений вважає, що кожний об'єкт пізнання є невичерпним, безкінечним, тому є доступним для процесу пізнання на основі мисленнєвих операцій. Тому, твердження Б. Теплова – «інтелект у людини єдиний і єдині основні механізми мислення» можна вважати досить переконливими [186, с.288].

У контексті формування музично-естетичної компетентності підлітків вважаємо за доречне розглянути поняття «емоційний інтелект», в якому сконцентровано уявлення про взаємозв'язок та природу когнітивних і афективних процесів. Вдалим вважаємо твердження І. Андреєвої, що емоційний інтелект є сукупністю інтелектуальних здібностей до обробки емоційної інформації [2]. На переконання Д. Гоулмена, високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективній комунікативній взаємодії і, відповідно, адаптації в сфері міжособистісних відносин; стійкості в досягненні цілей, прагненню до прийняття рішень та їх реалізації [242].

Вченими Д. Карузо, Д. Майєром та П. Саловеем була запропонована модель здібностей емоційного інтелекту, яка надає уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій і пізнання. Модель включає такі компоненти:

- сприйняття та ідентифікація емоцій (уміння контролювати власні почуття та ефективно користуватися емоціями під час комунікації);
- емоційна стимуляція мислення (здатність емоцій концентрувати увагу на важливій інформації);
- розуміння емоцій (здатність емоційного аналізу думок); управління власними емоціями та почуттями інших людей (рефлексивна регуляція емоцій) [250, 251].

На думку молодого китайського дослідника Гао Юань, емоційний інтелект передбачає здатність сприймати, ідентифікувати, усвідомлювати й адекватно інтерпретувати інформацію щодо емоційно-змістової експресивності (що включає емоційно-невербальні сигнали та вербально-виконавські прояви художніх емоцій) через емпатійне включення і раціоналізацію побутових і художніх емоцій, регуляцію та саморегуляцію емоційних станів з метою

досягнення конгруентної взаємодії в глибинному емоційно-інтелектуальному досягненні музичних творів [36, с.119-127].

Практика свідчить, що звернення китайських дослідників до проблеми емоційного інтелекту є актуальним з огляду на те, що виконання китайськими музикантами творів європейських композиторів відрізняється переважно технічною досконалістю і мало вираженою емоційною переконливістю, не розумінням образного змісту. Це вимагає звернення уваги на емоційно-інтелектуальний розвиток учнів в процесі фортепіанного навчання, на розуміння ними змістового наповнення музичних творів, усвідомлення цінностей музичного мистецтва.

У цьому контексті актуальним вважаємо дисертаційну роботу З. Ластовецької-Соланської «Музичні цінності та потреби в сучасному культурному континуумі України», в якій зазначається, що мистецькі цінності передаються із покоління в покоління, утворюючи своєрідний культурний ареал. Характеризуючи нинішній етап функціонування мистецьких цінностей автор відзначає: по-перше – на нинішньому етапі мистецькі цінності успішно створюються на власному національному ґрунті, відбуваються пошуки творцями власного музичного слова як виразника національної ідеї. По-друге – нині з'явилася можливість прилучитись до культурних традицій інших народів за допомогою Інтернету, мас-медіа, але в подальшому поряд із значним позитивним зарядом це може привести до часткового руйнування традиційних етнічних начал, більшого чи меншого нівелювання власної музичної культури.

Аналіз музичної практики дозволив автору констатувати, що на сучасному етапі домінує модерністичний та постмодерністичний ціннісний дискурс, актуальними стають прагматичні цінності, пов'язані з високою матеріальною забезпеченістю, високо урбанізованим способом життя, формуються нові соціально-духовні потреби та уподобання. Поряд з виникненням нових культурних орієнтирів в українському музичному просторі простежується і певна нівеляція, деструкція смаків слухачів, зниження активності сприйняття, відчуження слухача від серйозної музики, з іншого боку – стандартизація

музичних уподобань. Ідеалом високого мистецтва з усіма його атрибутами виконавства, професійної репрезентації тощо починає виступати масове мистецтво. Відповідно обмежуються духовні потреби особистості, які виступають квінтесенцією музичної культури. В такій атмосфері постають проблеми з утвердженням музичних цінностей, національно-конотованого світоглядного змісту.

Сказане дозволяє перейти до дослідно-експериментальної роботи з формування музично-естетичної компетентності в учнів підліткового віку. Вона була спрямована на з'ясування стану сформованості означеної якості через здійснення педагогічної діагностики всіх компонентів досліджуваного феномена: мотиваційно-цільового – активізує розвиток потреб, уподобань, інтересів підлітків, визначає їх позитивне ставлення до музично-естетичної діяльності; комунікативно-емоційного – уможливорює регуляцію та саморегуляцію емоційних станів з метою досягнення комунікативної взаємодії в процесі навчальних занять та підчас емоційно-інтелектуального осягнення музичних творів; ціннісно-інтелектуального – забезпечує здатність підлітків сприймати, усвідомлювати й адекватно інтерпретувати інформацію, набувати музично-естетичні знання, усвідомлювати цінності музичного мистецтва.

Стан сформованості музично-естетичної компетентності підлітків досліджувався в процесі констатувального експерименту, в якому взяли участь 223 респонденти і який проходив за трьома напрямками: перший передбачав розроблення критеріїв та показників сформованості музично-естетичної компетентності. Другий – загальну характеристику викладачів закладів позашкільної мистецької освіти, опис основних проблем, що постають під час навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. Третій напрям реалізовувався під час діагностування компонентів музично-естетичної компетентності підлітків, аналізу їх успішності, інтересів, потреб, уподобань тощо. Етапи діагностики стану сформованості музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Етапи діагностики стану сформованості музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти

Етапи	Методи	Респонденти
1. Розроблення критеріїв та показників сформованості музично-естетичної компетентності підлітків	Аналіз наукової літератури Підбір інструментарію для педагогічного діагностування	Автор дослідження
2.1 Визначення респондентів та їх характеристика	Бесіда, опитування, анкетування	Викладачі фортепіано закладів позашкільної мистецької освіти
2.2. З'ясування основних проблем, що постають під час навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти	Бесіда, опитування, анкетування	Викладачі фортепіано закладів позашкільної мистецької освіти
3.1. Вивчення наявного стану сформованості музично-естетичної компетентності	Аналіз навчальних планів, індивідуальних програм учнів, анкетування, опитування, бесіди	Учні підліткового віку закладів позашкільної мистецької освіти
3.2. Аналіз одержаних результатів та їх опрацювання	Математичні методи опрацювання даних	Учні підліткового віку закладів позашкільної мистецької освіти

Перейдемо до першого етапу педагогічного діагностування. У науковій літературі педагогічна діагностика розглядається як цілеспрямований, організований, регулярний, керований процес, що відбувається у два етапи: перший, спрямований на отримання випереджальної інформації про рівень системи знань, сформованість умінь, компетенцій, індивідуально-психологічних особливостей учнів, взаємин у групах, що свідчить про стан якості освітнього процесу, другий – про сформованість музично-естетичної компетентності підлітків як відповідність вимогам сучасного суспільства [118, с.16]. О.Матвєєвою визначено основні компоненти педагогічної діагностики, до яких належать: мета; напрями та види; інструментарій; педагогічний діагноз; об'єкти та суб'єкти педагогічного діагностування. До функціональних компонентів належать: проектувальний (завдання, функції); конструктивний (добір змісту інформації, індивідуально-психологічних особливостей, професійних якостей та здібностей, міжособистісних стосунків, що мають діагностуватися; розроблення

тестів; визначення критеріїв та показників; добір методів та методик діагностування); організаційний (організація взаємодії студента з діагностуючим, форми організації); комунікативний (взаємини суб'єктів діагностування); гностичний (аналіз і самоаналіз результатів діагностування, стратегія навчальної діяльності); рефлексивний (корекція освітньої діяльності) [118, с.19].

У контексті нашого дослідження доцільно дотримуватися такої думки К.Ушинського: «якщо педагогіка хоче виховувати дитину у всіх відношеннях, то вона повинна перш за все пізнати її теж у всіх відношеннях». Тому кожному викладачу закладу позашкільної мистецької освіти необхідно добре знати предмет дослідження, тобто учнів-підлітків, орієнтуватися в їх потребах, інтересах, уподобаннях, враховувати особливості розвитку учнів підліткового віку.

При визначенні критеріїв та показників сформованості музично-естетичної компетентності ми враховували, що кожен із визначених компонентів музично-естетичної компетентності підлітків пов'язаний із відповідним критерієм, що має низку показників. У довідниковій літературі критерій (в перекладі з грецької – засіб для судження) визначається як ознака, на підставі якої оцінюють, визначають, класифікують явище або процес [173]; підстава для оцінювання, визначення або класифікації будь-чого [7]; мірило достовірності знань, їхньої відповідності об'єктивній дійсності [120]. Дослідники диференціюють критерії за видами, а саме: об'єктивні й суб'єктивні; результативні та процесуальні; нормативні й індивідуально-варіативні; якісні й кількісні [118]; інтегральні, часткові, одиничні [171].

Аналіз наукових праць дозволив виявити значний спектр критеріальних характеристик різних мистецьких компетентностей, представлений в дослідженнях як українських так і китайських дослідників. У дослідженні М. Михаськової в якості критеріальних характеристик визначено ступінь теоретичної обізнаності (визначає рівень знань, що сприяють цілісному уявленню про музичне мистецтво та його особливості, стильову специфіку

музики композиторів світу), характер досвіду музично-освітньої діяльності (визначає рівень сприймати, аналізувати та інтерпретувати музичний твір), змістовність ціннісних орієнтацій (здатність доводити своє ставлення до музичного мистецтва і виявляти стійкий інтерес до музично-освітньої діяльності розкриває ступінь сформованості ціннісних орієнтацій), рівень мотивації (дає змогу з'ясувати активність та зацікавленість суб'єктів навчання, спонукальну причину дій і вчинків) [123].

Л. Пастушенко визначає мотиваційно-ціннісний (надає музично-педагогічній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру та є чинником, що спонукає до професійної досконалості), когнітивно-пізнавальний (здатність до пошуку нових знань, аналізу й інтерпретації вокально-хорових творів), діяльнісно-креативний (рівень мобілізації та реалізації творчого потенціалу з метою створення самостійних виконавських інтерпретацій) компоненти [147].

Розглянемо роботи китайських дослідників. Так, Лю Цяньцян виокремлює художньо-мовний (відповідає за наявність знань специфічної мови музики, засобів виразності та їх знаково-символічної фіксації у термінах, ремарках та поняттях); полікультурно-пізнавальний (вказує на наявність розумово-аналітичних процесів мислення у галузі історико-культурних, жанрово-стильових основ музики), художньо-виконавський (виявляє наявність гармонічного поєднання художнього і технічного у виконавській діяльності); та самоорганізаційний (відповідає за педагогічну і методичну спрямованість художньої компетентності та навички самостійної роботи) критерії [102].

У дослідженні Ван Юе запропоновано мотиваційно-цільовий (спрямовано на виявлення рівня мотивації студентів до професійного росту, заснованого на пріоритеті цілей розвитку особистості учнів, сприйманні та оцінюванні педагогічної ситуації як багатомірної, постійно інноваційної педагогічної реальності); інформативно-методичний (базується на виявленні сукупності методичних знань, необхідних для якісного виконання навчально-методичної діяльності); операційно-моделюючий (зорієнтовано на визначення здатності до

діагностики умов процесу навчання, прогнозування труднощів і досягнень, а також до розробки на цій основі конкретного плану дій, вибору форм і засобів презентації художньої інформації, самооцінки); системно-діяльнісний (зорієнтований на визначення рівня сформованості умінь коректування своєї діяльності на всіх її етапах, виходячи з цілей і ступеня успішності протікання освітнього процесу) критерії [26].

Для характеристики методичної компетентності Ши Цзюнь-Бо пропонує художньо-культурологічний (визначає наявність широкої ерудиції в галузі різних видів мистецтва національної і світової художньої культури, а також глибоких знань класичної музичної спадщини і сучасної творчості), виконавсько-творчий (зорієнтовано на виявлення міри здатності до створення виразної художньо-образної інтерпретації музики у процесі самостійного розучування музичних творів) та педагогічно-фаховий (слугує для визначення міри здатності до проєкції мистецької компетентності у музично-виховну і музично-навчальну роботу зі школярами) критерії [223].

У дисертаційному дослідженні Чжан Няньхуа представлено мотиваційно-пізнавальний (визначає міру позитивного ставлення до набуття власного художньо-інформаційного досвіду), когнітивно-операційний (визначає ступінь теоретико-прикладної готовності студентів до використання ціннісно-інформаційного досвіду), конструктивно-дослідницький (визначає міру критичного оцінювання художньої інформації) осмислення педагогічних дій студентів), виконавсько-творчий (визначає ступінь прояву артистизму студентів у виконавській діяльності та самостійності в музично-педагогічному інформаційному просторі) критерії [211].

Отже, досліджуючи проблему компетентності науковці мистецької галузі пропонують широкий спектр критеріальних характеристик, що свідчить про важливість даної проблеми для музично-педагогічної практики. На основі аналізу наукових праць та змістових характеристик компонентів музично-естетичної компетентності підлітків нами було визначено мотиваційний, комунікативний та інтелектуальний критерії.

Мотиваційний критерій відображає рівень сформованості мотивації до опанування підлітками музично-естетичними знаннями, потребами на пізнання, сприймання, вивчення музичного мистецтва та спрямованість особистісних уподобань на оволодіння художньою інформацією. Характеризується даний критерій такими показниками: інтерес до вивчення музичного мистецтва, прагнення оволодівати музично-виконавськими вміннями та навичками, установка на естетичне сприймання дійсності. Комунікативний критерій відображає рівень оволодіння підлітками навичками комунікативної взаємодії, володіння емоціями під час спілкування з творами мистецтв та в процесі навчальних занять. Показниками даного критерію є вміння виявляти свідомі емоції під час спілкування, емоційна чутливість, вміння емоційно-вольової саморегуляції концертних виступів. Інтелектуальний критерій відображає рівень обізнаності у галузі музичного мистецтва, здатність до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів, творчого оцінювання музичних явищ на основі прийнятої у суспільстві системи цінностей. Показники цього критерію наступні – прагнення до художньо-образного пізнання та розуміння музичних явищ, системність і глибина знань, сформованість ціннісних орієнтацій.

Для переведення якісних критеріїв музично-естетичної компетентності підлітків як результату їх навчання у закладах позашкільної мистецької освіти у кількісні нам необхідно визначити рівні її сформованості. Тут ми керувались думкою О. Макарової про те, що «перехід від одних рівнів до інших здійснюється як послідовне оволодіння етапами, при цьому етапи і ступені різних рівнів можуть спостерігатися у людини одночасно і паралельно один з одним, відносно високі рівні і ступені можуть співіснувати з більш низькими, що в цілому характеризує індивідуальну своєрідність і неповторність розвитку конкретної особистості» [111, с.348-351].

Нами визначено три рівні сформованості музично-естетичної компетентності: стартовий (низький), продуктивний (середній), творчий (високий). Характеристики цих рівнів ми надаємо після проведення констатувального експерименту, в якому взяли участь 223 учня підліткового віку

закладів позашкільної мистецької освіти та 23 викладачі закладів позашкільної мистецької освіти.

Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості музично-естетичної компетентності підлітків дозволило реалізувати другий напрям педагогічної діагностики, який передбачав загальну характеристику викладачів закладів позашкільної мистецької освіти, опис основних проблем, що постають під час навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти.

Для опитування викладачів було підготовлено анкету (див.дод. А), відповіді на яку засвідчили різноплановість та неоднозначність відповідей на поставлені запитання. Так, на перше запитання «Чи потребують педагогічної підтримки підлітки при сприйнятті та оцінюванні музичних творів?» більшість опитаних дали позитивну відповідь, вважаючи своїм завданням допомогу учнів в засвоєнні музичних цінностей, в самовираженні та музичному становленні, підтримку в процесі самосійної роботи. Деякі відзначили, що їх завданням є «спрямування учнів на виконавський успіх», а також «підтримка їх музично-естетичного становлення».

На друге запитання «Що, на ваш погляд, означає «музично-естетична компетентність»? викладачі зазначили, що це: «розуміння краси оточуючої дійсності», «знання музичних стилів і жанрів», «відчуття краси музичних творів», «бачення прекрасного в мистецтві», «емоційне відчуття прекрасного»,

На третє запитання «Як повинна здійснюватися педагогічна підтримка підлітків?» відповіді були такими: «правильно побудованою діалогічною взаємодією», «умінням спілкуватись», «стимулюванням інтересу до музично-естетичної діяльності», «створенням образу музично освіченої людини», «створенням атмосфери щирих відносин», «підтримка в подоланні труднощів».

Четверте запитання стосувалося авторитету викладача в музично-естетичному становленні підлітків. Ми отримали цікаві відповіді. Наприклад, «особистість викладача є найважливішим джерелом мотивації», «викладач визначає завдання і ці музичного розвитку учнів», «авторитет повинен поєднувати професійно-педагогічні та особистісні якості», «авторитет є

прикладом для наслідування», «авторитет викладача повинен враховувати власну думка учнів», «авторитету бажано визнавати право учнів на індивідуальність і своєрідність».

Наступне запитання стосувалось проблем, що виникають при формуванні музично-естетичної компетентності підлітків. Викладачі відзначили «недостатність музичних знань», «труднощі у спілкуванні», «труднощі у виборі шляхів формування означеної якості», «нерозуміння підлітками важливості музично-естетичної компетентності в майбутній життєдіяльності», «відсутність довірливої атмосфери в спілкуванні», «особливості підліткового віку», «невміння підлітків цінувати красу оточуючої дійсності», «відсутність досвіду спілкування з прекрасним».

На запитання «Наскільки сформованою, на ваш погляд, є музично-естетична компетентність підлітків?» викладачі надали такі відповіді: «зовсім не сформована», «знаходиться на початковому рівні», «деякі учні зацікавлені у музично-естетичному розвитку», «одиноці володіють музичними знаннями».

Останнє запитання «Скільки часу на уроці ви відводите музично-естетичному розвитку учнів?» відповіді викладачі були досить невтішними, а саме: «зовсім не приділяємо», «якщо залишається час», «тільки в контексті вивчення музичних творів», і тільки незначна частина респондентів відповіла - «приділяю увагу на кожному уроці», «приділяю увагу - відвідуємо, концерти, вистави, виставки».

Підсумовуючи результати анкетування відзначимо, що викладачі закладів позашкільної мистецької освіти загалом розуміють сутність музично-естетичної компетентності, усвідомлюють важливу роль викладача в її формуванні, визнають труднощі, що виникають при спілкуванні з підлітками, проте не завжди розуміють і знають як їх подолати. Стурбованість викликає факт досить низького рівня сформованості музично-естетичної компетентності підлітків. Це можна пояснити тим, що на заняттях викладачі приділяють мало уваги даному питанню, а самі учні не розуміють важливості означеної якості та її впливу на їхнє майбутнє професійне зростання.

У контексті сказаного було проаналізовано навчальні плани та індивідуальні програми учнів старших класів закладів позашкільної мистецької освіти. Було виявлено, що дані документи складені за традиційним принципом, орієнтовані на методичні напрацювання прийдешніх років, в них не враховані особливості музичних уподобань та інтересів сучасних учнів, мало місць сучасних композиторів, зокрема українських. На жаль у програмах багато фортепіанних творів посередньої або низької якості, парафрази на музику до кінофільмів, відсутня орієнтація на музично-естетичний розвиток.

Наступним етапом дослідно-експериментальної роботи стало діагностування компонентів музично-естетичної компетентності підлітків. Для діагностики мотиваційно-цільового компоненту було розроблено анкету (дод. В. 1). Питання стосувались мотивів навчання в закладах позашкільної мистецької освіти. Результати опитування представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл мотивів навчання підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти (у %)

№	Мотиви навчання	%
1	Бажання батьків	24%
2	Бажання навчитись грати на фортепіано	22%
3	Бажання бути як брат або сестра	14%
4	Бажання бути як однокласники	12%
5	Зацікавленість музикою	12%
6	Бажання займатись творчістю	10%
7	Бажання стати професійним музикантом	6%

Анкетування показало, що більшість підлітків почали займатися музикою за бажанням батьків (24%), трохи менший відсоток мали особисте бажання навчитись грати на фортепіано (22%), бажання бути не гіршим за брата, сестру або однокласника привело до музичного закладу відповідно 14%

і 12% опитаних, 12% виявили зацікавленість музичним мистецтвом, 10% мають бажання творити і тільки 6% мріють в майбутньому стати професійними музикантами. Такі результати свідчать про наявність досить вагомих підстав для формування у підлітків музично-естетичної компетентності.

Наступним етапом діагностування стало виявлення музичних інтересів учнів підліткового віку методом ранжування. Вони повинні були визначитись який жанр музичного мистецтва їм найбільше подобається, чим вони цікавляться, які мають уподобання. У результаті спілкування та анкетування було визначено шанувальників поп і рок-музики, джазу, опери, а також фольклору і народної пісні.

У процесі спілкування було з'ясовано, що більшість підлітків у своїх музичних уподобаннях надають перевагу рок-музиці (32%), вони знають багато рок-музикантів як українських та зарубіжних, серед них Пол Маккартні, Боб Ділан, Мік Джаггер, Елтон Джон і такі відомі українські гурти як «Воплі Відоплясова», «Океан Ельзи», «Гайдамаки». Серед респондентів було немало прихильників і українських фольк-груп – Даха Браха, ONUKA, SINOPTIK.

Таблиця.3.3.

Музичні інтереси підлітків на початку дослідно-експериментальної роботи

№	Музичні інтереси	%
1	Рок-музика	32
2	Поп-музика	28
3	Джаз	13
4	Українська народна пісня	12
5	Танцювальна музика	10
6	Опера	3
7	Балет	2

Серед відомих поп-виконавців учні відзначили І. Білик, Д. Монатика, О. Вінника, Т. Кароль, Джамалу та інших. Невелика кількість опитаних

цікавиться українським фольклором і народною піснею (12%), також деякі учні відвідують разом з батьками фестивалі джазової музики (13), оперні (3) та балетні (2) вистави. Результати опитування виявили зацікавленість підлітків різними видами музичного мистецтва, що може стати непоганою передумовою для формування у них музично-естетичної компетентності.

Важливим для нашого дослідження стало виявлення думки, наскільки підлітки прагнуть оволодівати музично-виконавськими вміннями та навичками. Для цього респондентам необхідно було відповісти на питання анкети (дод.В.2), а саме: На ваш погляд, для чого необхідно розвивати виконавські вміння і навички? Наскільки ви прагнете розвивати свої виконавські вміння і навички? Назвіть виконавця, який для вас є еталоном? Як ви думаєте, чи потрібно себе настраювати на естетичне сприймання дійсності?

На перше запитання підлітки надали наступні відповіді: «розвивати здібності необхідно для того, щоб отримати гарні оцінки», «для того щоб грати більш складні твори». Більшість з опитаних прагне розвивати виконавські вміння – для цього вони навчаються у школі; деяким розвиток виконавських навичок дається важко, менша частина опитаних цілеспрямовано займається виконавським розвитком. Щодо виконавського еталону, то більшість опитаних не змогли назвати виконавців-піаністів, хоча називали гітаристів з рок-груп.

Позитивними були відповіді щодо установки на естетичне сприймання дійсності – більшість опитаних відчують красу оточуючої дійсності, їм подобається естетично оформлене середовище, гарна музика тощо.

Відзначимо, що визначення рівнів сформованості мотиваційно-цільового компоненту музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку здійснювалось нами поступово, відповідно до обґрунтованих критеріїв і показників. Результати діагностики за усіма показниками мотиваційного критерію представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівень сформованості музично-естетичної компетентності підлітків за мотиваційним критерієм

ПОКАЗНИКИ	Стартовий рівень		Продуктивний рівень		Творчий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
інтерес до вивчення музичного мистецтва	122	54,7	65	29,1	36	16,2
прагнення оволодівати музично-виконавськими вміннями та навичками	143	64,2	53	23,7	27	12,1
установка на естетичне сприймання дійсності	84	37,6	88	39,5	51	22,9
Середня зважена	116	52,1	69	30,7	38	17,2

На підставі отриманих результатів ми спробували створити мотиваційний портрет досліджуваних підлітків, який має такий вигляд. Сучасний підліток починає займатись музикою переважно за бажанням батьків. З часом у нього виникає інтерес до музичного мистецтва, який виражений уподобаннями у галузі рок- і поп-музики, фольклору, у деяких установкою на майбутню професію. Більшість підлітків інтуїтивно відчуває красу оточуючого світу, прагне до прекрасного. Сказане є підставою для формування у підлітків музично-естетичної компетентності.

Інструментом для визначення рівня сформованості комунікативно-емоційного компонента музично-естетичної компетентності стали діагностичні методики, бесіди, анкетування та діагностичні завдання та методики.

Для з'ясування рівня розвиненості емоційної сфери учнів підліткового віку було використано методику проєктивного малюнку (Т.Яценко). Респондентам необхідно було у довільній формі намалювати (сюжетну композицію, кольорові плями, геометричні фігури тощо) свої враження від прослуханих музичних творів (наприклад: В. Косенко «Дощик», М. Лисенко «Баркарола» мі-мінор, Б.Лятошинський «Відображення», Ю. Щуровський «Вальс-жарт» тощо), з відповідним художньо-образним коментарем і враженнями. На основі колективного перегляду, порівняння, відшукування спільного й відмінного в

малюнку кожного учні змогли пояснити, як малюнок відповідає образно-емоційному змісту почутої музики. Відзначимо, що кожен малюнок і коментар вирізнявся своєрідністю та індивідуальністю, їх оцінювання здійснювалося за 11 бальною шкалою методом експертних оцінок за такими параметрами: емоційно-образна характеристика твору та емоцій, які він викликає; порівняння засобів виразності з власними емоційними переживаннями; відповідність кольорів музичному звучанню; емоційність та аргументованість словесного коментаря. Відповіді учнів було розподілено таким чином: низький рівень (1-4 бали) – 59%; середній рівень (5-8 балів) – 29%, високий рівень (9-11 балів) – 12% опитаних.

Наступним етапом діагностики стало визначення рівня емоційної чутливості підлітків, що визначався за допомогою анкетування та діагностичних завдань. До складу анкети (дод. С.2) входили наступні запитання:

1. Які почуття виникають у Вас, коли ви слухаєте улюблену музику?
2. Які емоції викликають у вас твори живопису? (на прикладі М. Примаченко, Т. Яблонської, М. Пимоненко)
3. Що Ви відчуваєте, коли займаєтесь музикуванням? (отримуєте емоційну насолоду, виражаєте свій настрій, нічого, приємно розважати друзів, для розваги музикою не займаюсь).
4. Чи виникають у Вас художні або життєві асоціації, коли ви слухаєте або виконуєте музичний твір?

У межах анкетного опитування ми з'ясували, що більшість підлітків (67%) отримує задоволення, коли слухає улюблених виконавців; в них виникають емоції піднесення та почуття радості, піднімається настрій. Відповідаючи на друге запитання підлітки зазнавали деяких труднощів, адже спілкування з художніми творами відбувається в них не так часто, як з музикою, якучують кожного дня. Проте вони із зацікавленням поставились до вивчення картин відомих українських мистців. Вони емоційно розглядали картини М. Примаченко, які відрізняються деякою наївністю, безтурботністю. Також позитивні емоції викликали роботи Т. Яблонської, в яких передано українську природу, національний колорит, образи простих людей. Інший настрій

викликали роботи відомого митця М. Пимоненка, в яких передано тяжкий побут українських селян 19 століття, їх настрій та образні характеристики. Також нас зацікавили відповіді на наступне запитання. З'ясувалося, що підлітки досить часто займаються музикуванням задля задоволення, особливо коли є відповідний настрій, сумний або веселий. Деякі музикують, коли приходять друзі і цим їх розважають. Одиначим виявились відповіді, в яких зазначалося, що задля задоволення музикуванням не займаються, грають тільки тоді, коли виконують домашнє завдання вчителя. Досить активно опитувані висловлювались щодо асоціацій, які виникають у них при слуханні музичних творів різних стилів і жанрів. Спектр асоціацій, представлений підлітками, був досить широкий і різноплановий. Деякі проводили асоціативні зв'язки з творами інших видів мистецтв. Отже, анкетування показало, що в підлітковому віці учні є емоційними, податливими для сприйняття і вражень, у більшості із зацікавленням слухають музику і по-можливості музикують.

Враховуючи, що в контексті нашого дослідження формування музично-естетичної компетентності підлітків відбувається у фортепіанних класах закладів позашкільної мистецької освіти, необхідно було визначити рівень умінь емоційно-вольової саморегуляції концертних виступів. Дане питання з'ясовувалося під час академічних концертів, а також в процесі бесід та запитань. Спостереження під час виступів учнів показало, що більшість з них погано справляється з емоціями, що спричиняє помилки у тексті та техніці виконання, не дозволяє адекватно передати художньо-образний зміст. Самі учні також говорили, що хвилювання не дозволяє їм гарно виконати музичний твір (67%), вони не знають як подолати хвилювання (65%), тільки 16% респондентів сценічне хвилювання допомагає у виконанні, а 14 % зазначили, що виходячи на сцену відчувають піднесеність і не хвилюються зовсім.

Керуючись думкою українських науковців (О. Лобова, О. Рудницька, О. Ростовський, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін.) успішність формування музично-естетичної компетентності підлітків залежить від сформованості комунікативних умінь. Здатність підлітків до діалогічного спілкування в різних

педагогічних та мистецьких ситуаціях вимірювалась за методикою В. Синявського-Б.Федоришина (КОС). На переконання її авторів, проведення діагностики в ситуаціях, подібних до навчальних, дозволить більш точно визначити рівень здатності до спілкування в учнів підліткового віку. Крім того, підліткам пропонувалося самим оцінити власні комунікативні можливості. З'ясувалось, що лише 44,2% опитаних усвідомлено спілкуються з музикою, 25% прагнуть спілкування за допомогою літератури та поезії, 18% прагнуть спілкування з творами живопису, такий же відсоток цікавиться витворами народного мистецтва; можуть прогнозувати процес спілкування лише 11,5% учнів; намагаються керувати процесом спілкування 10,5%. Разом з цим, аналізують результати спілкування 18,1% респондентів; прагнуть до рівноправності у спілкуванні з однолітками 32,6% підлітків. Отже, як свідчать результати, значний відсоток респондентів має недостатньо сформовані навички комунікації, що передбачає подальшу роботу викладачів у даному напрямку, зокрема і в фортепіанному класі. Результати діагностики за усіма показниками комунікативного критерію музично-естетичної компетентності підлітків представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Рівень сформованості музично-естетичної компетентності підлітків за комунікативним критерієм

ПОКАЗНИКИ	Стартовий рівень		Продуктивний рівень		Творчий рівень	
	Абс	%	Абс	%	бс	%
Емоційна чутливість	81	36,3	91	40,9	51	22,8
вміння адекватно виявляти свідомі емоції під час спілкування	126	56,6	64	28,7	33	14,7
вміння емоційно-вольової саморегуляції концертних виступів	166	74,4	36	16,2	21	9,4
Середня зважена	124	55,7	64	28,6	35	15,7

Діагностуючи ціннісно-інтелектуальний компонент музично-естетичної компетентності підлітків, ми спрямовували увагу на визначення рівня

обізнаності підлітків у галузі музичного мистецтва, здатності до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів, творчого оцінювання музичних явищ на основі прийнятої у суспільстві системи цінностей. Показники цього критерію наступні – прагнення до художньо-образного пізнання та розуміння музичних явищ, системність і глибина знань, сформованість ціннісних орієнтацій.

Вчені та педагоги-практики наголошують, що успішність формування музично-естетичної компетентності підлітків залежить від рівня набутих знань. Засобом ранжування ми хотіли визначити, які знання є найбільш значущими для підлітків. Аналіз результатів ранжування показав, що найвищу цінність для підлітків мають знання тих дисциплін, які необхідні для вступу у вищий навчальний заклад на майбутню професію. Важливими є культурно-історичні знання, які дозволяють підліткам відчувати себе достойно в оточенні ровесників та викладачів. Актуальними для підлітків є знання культурно-мистецьких подій, що відбуваються в країні та світі. Значна частина опитаних знається на улюблених виконавцях, знають історію їх життя та творчості. Вони обізнані у сучасних музичних стилях і течіях, їх особливостях. Характеризуючи ставлення до спеціальних музичних дисциплін, респонденти відзначили значущість виконавських знань, умінь і навичок; музично-історичні та теоретичні знання, що включають жанрово-стильові відомості, біографії композиторів, історію написання відомих музичних творів. Поряд з цим, підлітки відзначили деяку складність в опануванні цих знань, необхідність витратити багато часу, незрозумілість термінів тощо. На жаль мало значущими виявились знання про художнє та театральне мистецтво, що можна пояснити малою популярністю цих видів мистецтв в молодіжному середовищі. На останній сходинці опинились знання з педагогіки та психології. Результати ранжування представлені на рисунку 3.1.

1. Знання предметів ЗНО
2. Знання культурно-мистецьких подій

3. Знання улюблених виконавців, груп
4. Виконавські знання
5. Музично-історичні знання
6. Музично-теоретичні знання
7. Знання про художнє мистецтво
8. Знання про театральне мистецтво
9. Знання з психології
10. Знання з педагогіки

Рисунок 3.1. Ранжування значущих для підлітків знань

Дослідження інтелектуальної складової музично-естетичної компетентності підлітків ми продовжили засобом тестових завдань (див. дод. Д.1), спрямованих на виявлення рівня музично-теоретичних знань. Респондентам потрібно було визначити композитора і твори, які йому належать. Всі приклади були взяті з навчальних програм, за якими навчаються підлітки у закладах позашкільної мистецької освіти.

Наприклад:

1. Зазначте буквою, якому зарубіжному автору належать твори, перераховані в списку:

- | | |
|------------------|-----------|
| а) І.С.Бах | Пори року |
| б) В.А.Моцарт | Мазурки |
| в) Ф. Шопен | Інвенції |
| г) П.Чайковський | Реквієм |

2. Зазначте буквою, якому українському автору належать твори, перераховані в списку

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| А) С.Гулак-Артемівський | Щедрик |
| Б) М.Лисенко | Запорожець за Дунаєм |
| В) М.Леонтович | Наталка Полтавка |
| Г) К.Стеценко | Лисичка, котик і півник |

Результати виконання тестових завдань показали, що не всі підлітки добре знають зарубіжних композиторів та їх творчість (хоча вони й входять до навчальної програми з музичної літератури), теж саме стосується й українських композиторів. Відзначимо, в процесі спілкування вони виявляли активність, зацікавленість, освіченість. Тому такий результат можна пояснити невпевненістю, деякою розгубленістю в умовах експерименту.

Сутність наступного діагностичного завдання полягала у тому, щоб розподілити по колонках таблиці 3.6. терміни і поняття, характерні для різних видів мистецтва (літератури, музики, живопису, театр тощо), а саме: драма, роман, форма, пропорція, жанр, площина, пензель, композиція, жест, тінь, фактура, акцент, світло, аранжування, розпис, панно, колір, драматизм, художній образ, зміст, героїзм, драматургія, комічне, малюнок, фраза, динаміка, речитатив, діалог, підтекст, епоха, крещендо, матеріал, комічне, уява, гармонія, рельєф, лірика, рух, колорит, інтерпретація, етюд, гама, відтінок, оркестровка, аналіз, поезія, контраст, напівтінь, фарби, тон, контекст, штрих, художнє пізнання, інтонація, трагічне, педалізація, асоціація, конфлікт, уявлення, ідея, почуття.

Таблиця 3.6

Скульптура	Живопис	Музика	Література	Хореографія	Театр	Спільні терміни
------------	---------	--------	------------	-------------	-------	-----------------

Перевірка й оцінювання цього діагностичного завдання здійснювалась за принципом індивідуального підходу, що дозволило диференційовано і якісно оцінити кожного респондента. Аналіз отриманих даних показав, що жоден з опитаних не виконав завдання повністю, 84% допустили неточності у розподілі понять, 16% не змогли впоратись із завданням. Такий результат можна вважати непоганим, адже він свідчить, що сучасні підлітки намагаються бути художньо поінформованими, цікавляться мистецтвом.

Загальновідомо, що на формування музично-естетичної компетентності підлітків впливає наявність в них цілісної системи цінностей. За допомогою методики М. Рокича, адаптованої до завдань дослідження, ми з'ясували найбільш важливі для сучасного підлітка термінальні та інструментальні цінності (дод Д. 2). Як виявилось, першу позицію займає «цінність пізнання та отримання інформації» – 62% опитаних, «цінність професії» займає другу позицію (58%). Серед обраних цінностей домінують «любов», «здоров'я», «освіта», «щаслива сім'я». Також високо цінується «свобода», «творчість», «успіх». Середину рейтингової таблиці займає група цінностей, які в очах підлітків уявляються другорядними: «краса природи», «мистецтво», «життєва мудрість», «упевненість в собі», «фізичне й естетичне зростання», «раціоналізм». Останніми за рейтингом виявились «цінність іншої людини», «життєрадісність», «чуйність». Доказом матеріалізації вибраних альтернатив, на шкоду музично-естетичного розвитку підлітків є повне ігнорування ними наявних у переліку понять «вихованість», «акуратність», «традиції». Такий результат, на нашу думку, пояснюється тим, що сьогодні відбувається переоцінка цінностей – акценти зміщуються в бік раціоналізму, інформації, успіху. Разом з цим, орієнтація на творчість, цінування краси природи і мистецтва є позитивним чинником для формування у підлітків музично-естетичної компетентності. Результати діагностування за інтелектуальним критерієм представлено в таблиці 3.7.

У цілому дослідження ціннісно-інтелектуального компонента виявило, що в практиці навчання у закладах позашкільної мистецької освіти не приділяється достатньої уваги ціннісно-інтелектуальному розвитку підлітків, системність і глибина знань формується не повною мірою, на виховання ціннісних орієнтацій не завжди вистачає часу, внаслідок чого знання стають формальними, не ототожнюються з музично-естетичною діяльністю.

Таблиця 3.7.

Рівень сформованості музично-естетичної компетентності підлітків за інтелектуальним критерієм

ПОКАЗНИКИ	Стартовий рівень		Продуктивний рівень		Творчий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
прагнення до художньо-образного пізнання та розуміння музичних явищ	85	38,1	88	39,4	50	22,4
системність і глибина знань	142	63,6	53	23,7	28	12,5
сформованість ціннісних орієнтацій	126	56,5	63	28,2	34	15,2
Середня зважена	117	52,8	68	30,5	38	16,7

Отже, на основі критеріальних ознак та відповідних показників було схарактеризовано низький (стартовий), середній (продуктивний) та високий (творчий) рівень сформованості музично-естетичної компетентності підлітків

Високий (творчий) рівень музично-естетичної компетентності мають підлітки, у яких яскраво виражені музично-естетичні схильності і потреби, підвищений інтерес до музичного мистецтва та емоційно-ціннісне ставлення до музично-естетичної діяльності, прагнення до комунікативної взаємодії та активного застосування музично-естетичних знань, спрямованість на оволодіння музично-виконавськими уміннями і навичками з метою жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів.

Середнім (продуктивним) рівнем музично-естетичної компетентності характеризується підлітки, у яких наявний інтерес до музичного мистецтва, музично-естетичні уподобання та потреби, простежується чітка зорієнтованість на музично-естетичну діяльність та комунікативну взаємодію в процесі навчання, загалом учні володіють музично-естетичними знаннями, виконавськими уміннями і навичками, проте зазнають труднощів у жанрово-стильовому втіленні музично-інтерпретаційних задумів.

Низький (стартовий) рівень музично-естетичної компетентності характерний для підлітків, що мають слабо виражені музично-естетичні

уподобання, потреби та інтереси, недостатнє емоційно-ціннісне ставлення до музично-естетичної діяльності, мають поверхові знання і неспроможні до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів.

У цілому, на підставі аналізу отриманих даних сформованості кожного з компонентів відзначимо, що учні підліткового віку мають потенційні можливості щодо надбання ними високого рівня музично-естетичної компетентності в закладах позашкільної мистецької освіти. Більша частина з опитаних усвідомлює значущість музично-естетичної компетентності для майбутнього професійного розвитку, вважає за необхідне підвищувати рівень музичних знань, інтерпретаційних умінь і навичок, набувати музично-естетичного досвіду. Негативним став факт значної кількості учнів з низьким рівнем музично-естетичної компетентності, а відповідно невмінням самостійно опрацьовувати музичні твори, компетентно мислити та висловлювати перенливі судження. Це, на наш погляд, є основною причиною неспроможності адекватно оцінювати музичні явища, здійснювати художній аналіз, створювати цікаві образні інтерпретації. Загальні показники сформованості компонентів музично-естетичної компетентності підлітків відповідно до визначених критеріїв і показників представлені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Сформованість компонентів музично-естетичної компетентності підлітків

Компоненти/Рівні	Стартовий (низький) рівень	Продуктивний (середній) Рівень	Творчий (високий) рівень
Мотиваційно-цільовий	52,1	30,7	17,2
Комунікативно-емоційний	55,7	28,6	15,7
Ціннісно-інтелектуальний	52,8	30,5	16,7
Середнє значення	53,5	29,9	16,6

Отже, здійснене виокремлення компонентів, критеріїв, визначення показників і рівнів музично-естетичної компетентності сприятиме не лише розподілу студентів у ході формувального експерименту за стартовим, продуктивним та творчим рівнями, а й оцінюванню ступені реалізації мети досліджуваного процесу – формування музично-естетичної компетентності підлітків, що відображена в очікуваному результаті розробленої авторської експериментальної методики, яка представлена в наступному параграфі.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування музично-естетичної компетентності підлітків

На основі системного методу під час формувального експерименту було впроваджено експериментальну методику формування музично-естетичної компетентності підлітків, в основі якої поетапність, визначення змісту, форм і методів навчальної діяльності, здійснення контролю за її ефективністю, використання різних видів музично-естетичної діяльності. У формувальному експерименті взяли участь 68 підлітків, близьких за рівнем сформованості музично-естетичної компетентності. З них – 34 підлітка у контрольній групі та 34 – в експериментальній групі з приблизно однаковим рівнем сформованості музично-естетичної компетентності.

Дослідно-експериментальна робота проводилась за спеціально розробленою методикою, що включала комплекс навчально-творчих занять і завдань теоретичного, практичного характеру, спрямованих на формування у підлітків музично-естетичної компетентності. Учні контрольної групи займалися за традиційною методикою фортепіанного навчання у закладах позашкільної мистецької освіти. Зокрема, в процесі навчальних занять вони під керівництвом педагога або самостійно готували музичні твори, ознайомлювались з музичними стилями та жанрами, відвідували концерти, мистецькі заходи.

Основою формувального експерименту стали такі концептуальні положення:

- урахування результатів діагностування як передумови для визначення завдань фортепіанної підготовки підлітків з метою формування музично-естетичної компетентності;
- формування стійкого інтересу до музично-естетичної діяльності як засобу залучення підлітків до світової культури;
- комплексне застосування форм музично-естетичної діяльності та методів фортепіанного навчання з метою формування музично-естетичної компетентності підлітків, що передбачає розвиток їх естетичних смаків та ідеалів.

Відповідно до мети та змісту дослідження було розроблено авторську експериментальну методику, яка передбачала цілеспрямоване та поетапне формування компонентів музично-естетичної компетентності на основі визначених принципів (принцип ідеального та еталонного в музичному мистецтві, принцип культурної самоідентифікації, принцип міжкультурного діалогу, принцип творчого універсалізму) та педагогічних умов (створення у закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвитку у підлітків здатності до повноцінного сприйняття музичних творів, постійного оновлення музично-інтонаційного словника, вивчення в процесі навчання фортепіанної музики для дітей та юнацтва, оволодіння підлітками навичками художньої інтерпретації музичних творів та формування музично-естетичного світогляду).

Формування музично-естетичної компетентності підлітків здійснювалося за допомогою таких музично-естетичних форм навчання: усні (роз'яснення змісту музичного твору); практичні (порівняння з іншими творами); творчі (демонстрація окремих уривків з творів, інтерпретація музичних творів); проблемно-пошукові (створення проблемних ситуацій під час фортепіанних занять); самостійного сприйняття, вивчення та інтерпретування мистецьких творів.

У роботі з підлітками застосовувалися пізнавальні (порівняння та зіставлення, спостереження, вивчення та ознайомлення з науково-мистецькою та нотною

літературою, ознайомлення з різними редакціями музичних творів), творчі (вибір музичних творів, створення музичних колекцій, створення інтерпретацій, занурення в художнє життя епохи, створення «портрету» народного митця), дискусійні – круглий стіл, обговорення, аналіз та оцінювання музичних творів, мистецьких ситуацій та подій, образів (позитивних, негативних), вироблення особистісного до них ставлення; ілюстративні – аудіо- і відеоматеріали, мультимедійні матеріали про композиторів, концертні виступи відомих музикантів; словесні – розповідь, бесіда, пояснення, коментування; виконавські – виконавський показ та демонстрація, читання з аркуша, екскізного ознайомлення, емоційного впливу) та ігрові (рольові – залучення підлітків до мистецьких ситуацій; сюжетні – створення сюжетів до програмних творів, відповідно до вікових особливостей підлітків, інтерактивні – «Склади літературне оповідання», «Уяви, що ти митець», «Інтерв'ю». Крім того, вагоме значення надавалось спеціальним методам – музично-естетичного навіювання, музично-естетичного оцінювання, музично-естетичного узагальнення та музично-естетичного порівняння. Зазначені методи інтегрували пізнавальну, розвиваючу, виховну та рекреаційну функції музично-естетичної діяльності, впливали на емоційну сферу підлітків і відповідно сприяли формуванню музично-естетичної компетентності.

Відповідно до представленої експериментальної методики формування музично-естетичної компетентності підлітків здійснювалось впродовж трьох етапів: організаційно-орієнтаційного, інтелектуально-поглиблюючого, творчозбагачувального кожний з яких мав свою мету, завдання, засоби педагогічного впливу та спеціально розроблене методичне забезпечення. Етапи було сплановано таким чином, щоб на кожному з них відбувалося поступове формування усіх компонентів музично-естетичної компетентності з урахуванням безперервності процесу музично-естетичного саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення. Доведено, що стратегію цілеспрямованого формування музично-естетичної компетентності забезпечує процес залучення учнів до музично-естетичної діяльності, в основі якого лежить поетапний розвиток

музично-естетичних інтересів і потреб, виконавських умінь і навичок в процесі фортепіанного навчання.

З метою отримання об'єктивних результатів експериментальну та контрольну групи було сформовано з учнів-підлітків за схожим рівнем сформованості музично-естетичної компетентності (табл. 3.9)

Таблиця 3.9

Стан сформованості музично-естетичної компетентності підлітків в контрольній та експериментальній групах на початку формувального експерименту

Критерії	Стартовий (низький) рівень		Продуктивний (середній) рівень		Творчий (високий) рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-цільовий	56,1	56,3	35,1	34,9	8,8	8,8
Комунікативно-емоційний	58,2	58,3	34,8	32,3	9,3	9,4
Ціннісно-інтелектуальний	55,3	55,2	35,6	35,6	9,1	9,2
Середня зважена	56,5	56,6	34,4	34,3	9,1	9,1

Так, на першому (організаційно-орієнтаційному) етапі увага зосереджувалася на формуванні позитивної мотивації підлітків до музично-естетичної діяльності та розширенні тезаурусу музичних знань. Проведення даного етапу здійснювалось на основі міждисциплінарного та гедоністичного підходів, з урахуванням принципів культурної самоідентифікації та міжкультурного діалогу, вікових особливостей учнів підліткового віку, а також реалізації такої педагогічної умови як створення в закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвитку здатності до повноцінного сприйняття музичних творів та розвиток музично-естетичного світогляду учнів. Завдання цього етапу полягали в окресленні провідних напрямів фортепіанного розвитку учнів на період експерименту, формуванні

зацікавленості музичним мистецтвом, установки на естетичне сприймання дійсності, активізації емоційно-чуттєвої сфери підлітків. Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі форми (роз'яснення змісту музичного твору, порівняння з іншими творами) та методи (ігрові, пізнавальні, дискусійні) роботи.

Серед важливих чинників, що впливають на формування музично-естетичної компетентності підлітків, слід відзначити створення у закладах позашкільної мистецької освіти музично-естетичного середовища. При вирішенні даного питання слід керуватися науковими працями та світоглядними позиціями К.Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, в яких утверджується ідея підготовки високо духовної, культурної, творчої особистості, здатної перетворювати себе і світ. Доцільність формування цілісного музично-естетичного середовища набуває особливої значущості в сучасних соціокультурних умовах, коли спостерігається нерозвиненість емоційно-почуттєвої сфери учнів-підлітків, низький рівень їх емоційної культури, відсутність справжньої духовності з одночасним превалюванням однобічного та спрощеного ставлення до музичного мистецтва як до розваги.

Необхідність спрямування педагогічних зусиль на формуванні музично-естетичної компетентності підлітків – їх мотивів, інтересів, уподобань, здібностей, практичних умінь, мистецьких цінностей, здатності постійно створювати особистісно й соціально значимі продукти музичної діяльності, пояснюється також зниженням морально-естетичних критеріїв підлітків до самих себе. Означена мета стає досяжною за умови пріоритету мотивованого музично-естетичного середовища школярів при освоєнні теоретичного і практичного матеріалу та відповідно зменшення долі репродуктивної, механічної, рутинної і непривабливої для учнів музичної діяльності.

У процесі організованого для викладачів круглого столу «Музично-естетичне середовище» було з'ясовано, що ознаками музично-естетичного середовища закладу позашкільної мистецької освіти є його історична спадковість у збереженні музичних та освітніх цінностей; динаміка культурно-

музичного руху в діалектиці традицій і новаторства; репродуктивно-креативна діяльність викладачів та учнів для створення і поширення музично-естетичних цінностей. При цьому сутність «музично-естетичного середовища» як репрезентативної сфери культурно-музичного життя навчального закладу визначає діяльність мистецьких колективів, проведення культурно-мистецьких свят, музично-просвітницьких вечорів, концертні виступи та композиторська творчість викладачів та учнів, які формують панораму музично-естетичного розвитку суб'єктів навчального процесу. Джерелом формування музично-естетичної компетентності підлітків також є традиції музичних аматорських і професійних колективів міста минулого (з XIX століття) та сьогодення, міжрегіональний культурний діалог, виступи навчальних колективів, солістів на сценах області, в містах України, за кордоном. Також необхідно враховувати етнічно-демографічний учнівський склад позашкільного навчального закладу, його матеріально-технічне забезпечення, жанрову панораму репертуару учнів та музичних колективів закладу; динаміку культурно-мистецького співробітництва викладацького складу та учнів з адміністративними структурами міста.

На наш погляд, реалізація педагогічної умови створення музично-естетичного середовища дозволяє одночасно з оволодінням спеціальними знаннями, інтонаційно-слуховими навичками та виконавськими вміннями, необхідними для розуміння і виконання музичних творів, формувати у підлітків систему мистецьких знань, поглядів, переконань, емоційно-оцінне ставлення не тільки до світу музики, а й до світу людини, природи, суспільства.

Загальновизнано, що сформована музично-естетична компетентність підлітків включає розвинуту здатність до сприйняття мистецьких творів. Сприйняття творів мистецтва стосується, в першу чергу, їх образного змісту (сприйняття музики як звучачого фону; сприймання картини як кольорового забарвлення полотна, що містить смисловий або емоційний ряд; сприймання танцювальної композиції як спортивної комбінації, що несе художньо-виражальне навантаження тощо), а також виражає прагнення учнів до усвідомлення переживань втілених у творчості композитором, художником,

балетмейстером у мистецтві, прагнення отримати насолоду від досконалості форми їх художніх творінь. При цьому здатність до сприйняття і розуміння мистецтва, його художньої досконалості, зростає, змінюється разом з естетичним зростанням учнів.

З метою розвитку здатності до сприйняття творів різних видів мистецтв учням експериментальної групи було запропоновано проблемно-пізнавальні завдання – прослухати, оглянути та проаналізувати низку живописних, літературних та архітектурних творів.

Для виконання цього завдання були використані методи музично-естетичного наведення та музично-естетичного оцінювання, відібрані живописні твори різних жанрів (пейзаж – О. Кокошка «Буревій», Ма Юань «Гірською стежкою по весні», Лі Кежань «Кленовий ліс в Данься»; портрет – К. Малевич «Квіткарка», О. Кричевський «Сімя», Чжао Менфу «Монах у червоному одязі», Ло Чжунлі «Батько»; історичний живопис – Ф. Красицький «Гість із Запоріжжя», О. Мурашко «Похорон кошового», І. Репін «Козаки пишуть письмо турецькому султану»; народне мистецтво – І. Падалка «Фотограф на селі», І. Марчук «Очі дивляться нам услід», М. Приймаченко «Гороховий звір».

При сприйнятті творів живопису необхідно дотримуватися таких порад: дивлячись на картину, не обмежуватися лише спогляданням. Важливо зрозуміти, яку роль виконують композиція і колорит, без яких вона є тільки натуралістичним переказом дійсності; дивлячись на пейзаж, не поспішати задовольнитись лише тим, що зображено, адже метою художника було не сліпе її копіювання, а передача почуттів. Тому живописний пейзаж часто порівнюють з поезією і музикою, оскільки головну роль у ньому відіграє не дія, а переживання і почуття; особливі труднощі пов'язані з розумінням портретного живопису. Від того, що саме ви ставите на перше місце (на ретельність у зображенні обличчя і костюма, на виразність погляду, жесту, пози), залежить оцінка портрета – вона буде правильною, якщо всі названі компоненти сприймати як складові художнього образу; у народному мистецтві ми часто

зустрічаємось з умовністю у вирішенні композиції і колориту. Проте цілісність, поетичність, гармонійність і казковість народного світосприймання відображається в яскравих плямах кольору, в площинності відображення, в килимовій орнаментальності робіт народних майстрів; в історичному живописі особливо відчуваєш правду живопису. Натури у звичайному розумінні слова тут немає, її необхідно уявити, відтворити за допомогою досконалих свідоцтв, архівних документів, пам'яток матеріальної культури. І чим чіткіше уявляє художник, що і як було у ті далекі часи, тим переконливішою буде картина; китайський живопис – синтез зображення, поезії, каліграфії (О. Степанок).

При сприйнятті скульптурних зразків (В. Архипенко «Жінка, що йде», В. Татлін «Конструкція у блакитному й жовтому», Роман Петрук «Мойсей», Т. Бертель «Меркурій з сопілкою», А. Канова «Амур і Психея») необхідно звернути увагу: на особливості та відмінності скульптури середніх віків та сучасності; на загальну структуру, фактуру, матеріал, контрастні порівняння; на новації і творчі пошуки в скульптурі кожного митця.

В якості архітектурних були наведені приклади будівель в стилі класицизму в різних містах України: Палац Розумовського в Батурині (арх. Ч. Камерон, А. Рінальді), головний корпус Київського національного університету імені Т. Шевченка (арх. В. Беретті), Палац Потоцьких в Одесі (арх. Ф. Буффо), що дасть можливість прослідкувати особливості розвитку мистецтва архітектури епохи класицизму. При вивченні цих споруд необхідно відзначити, що: мистецтво класицизму – це ідеал гармонії, довершеності й досконалості; класицизм заснований на принципах античності, керується його правилами і канонами; класицизм прагнув виразити піднесені, героїчні й моральні ідеали, створити ясні, орагнічні образи; будівлі, виконані в класицизмі, як і личить монументальності мають масивні і досить стійкі конструктивні елементи прямокутних і арочних форм.

Виконання цих завдань ми почали з бесіди «Краса навколо нас», мета якої – виховання вміння бачити і цінувати красу навколишнього світу, сприймати красу в різних видах і жанрах мистецтва, розвивати інтерес до нього, а також

усвідомлення основного принципу: «Мистецтво не повинно бути імітацією вже створених речей, митець повинен бути творцем». Виконання цих завдань ми проводили у вигляді інтерактивних ігор («Склади літературне оповідання», «Уяви, що ти митець», «Інтерв'ю» тощо), а також за допомогою пізнавально-пошукові завдання – відшукати подібності в творах одного жанру; виявити особливості архітектурного стилю або живописного жанру; відзначити основні виражальні засоби в образотворчому мистецтві, скульптурі та архітектурі; до якого жанру живопису можна віднести представлені картини; надати назву кожній картині або скульптурі.

Оцінювання цих вправ здійснювалось за 12 бальною шкалою за такими вимогами: уміння сприймати твір глибоко, цілісно, з урахування всіх складових художньої мови, комплексне сприйняття твору, враховуючи його контекст і підтекст, емоційна реакція на сприйнятий твір, співвідношення інтелектуального і чуттєвого в процесі сприйняття творів. І хоча всі відповіді були індивідуальними, нам вдалося систематизувати найбільш переконливі думки і судження підлітків.

Відзначимо, що виконання вищеназваних вправ сприяло реалізації ще однієї педагогічної умови – розвиток музично-естетичного світогляду підлітків, а також реалізації таких функцій: навчальна – познайомити підлітків з різноманітним зображенням світу речей в історії мистецтва; розширити їх знання в різних мистецьких жанрах; виявити особливості композиційного рішення в різних видах мистецтв; розвиваюча – розвивати естетичне сприйняття, уяву, пам'ять, образно-творче мислення та вміння проникати вглиб змісту художнього твору; стимулювати творчу думку; виховна – виховувати естетичну сприйнятливність, естетичний смак; інтерес до художнього бачення краси оточуючого світу.

Реалізації наступного напрямку першого етапу – фортепіанний розвиток учнів, зацікавленість музичних мистецтвом – сприяло оволодіння підлітками методами екскурсного ознайомлення з музичними творами та читання з аркуша. В процесі бесіди учням було повідомлено, що читання з аркуша передбачає

мислительний огляд та ознайомлення з новим музичним текстом, його формою, фактурою, ритмом, інтонаційними і динамічними особливостями. Це дає можливість розвивати музично-слухові уявлення, які в подальшому дають можливість зконцентруватись на художньо-образному змісті, емоційно-інтонаційних тонкощах. Слід наголосити, що після попереднього мислительного огляду музичний твір читається за інструментом значно легше і точніше. Зменшується кількість текстових та технічних помилок, виконання стає більш впевненим, вільним, художньо усвідомленим.

Помітно наближається до читання з аркуша метод ескізного ознайомлення, проте він вимагає більш ретельного і серйозного ставлення до тексту. В процесі бесіди і виконавської демонстрації слід наголосити, що при цьому методі не можна обмежуватись поверховим, одноразовим знайомством з музичним твором, необхідно програвати його багаторазово, щоб значно глибше проникнути в його емоційно-образну сутність, усвідомити інтонаційні та композиційні особливості. При цьому методі вивчення оволодіння музичним матеріалом не доводиться до концертного виконання.

Для роботи за методами читання з аркуша та ескізного ознайомлення було розроблено репертуарний список №1 (дод. Е.1) до якого увійшли не складні для виконання, але різнобічні за змістом та жанром твори. Для роботи з експериментальною групою ми обрали «Скерцо» І. Шамо, «Колискова» В. Кирейка та «Думка» В. Барвінського. На індивідуально-груповому занятті викладач методом музично-естетичного навіювання направляв увагу учнів на особливості композиторського стилю, емоційно-образний зміст, засоби художньої виразності, і головне – на виявлення музично-естетичної цінності даних творів. Самостійно опрацювавши музикознавчу літературу, ознайомившись з нотним текстом, підлітки правильно визначили жанр творів, їх характер та емоційний настрій. Прослуховування відбувалося у малих групах (3-5 чоловік), де кожен виконував самостійно обраний твір, а потім проходив обмін думками з приводу власних інтерпретацій. Підлітки розмірковували,

відстоювали власну точку зору. За допомогою викладача було зроблено художньо-педагогічний аналіз кожного твору.

Наведемо приклади деяких з них. Так, Тамара Б., характеризуючи «Скерцо» І. Шамо відзначила, що «це фортепіанна образно-яскрава мініатюра в жвавому, швидкому темпі з характерними ритмічними зворотами та динамічними коливаннями, жартівливими перекличками мотивів, що звучать у різних регістрах». Характеризуючи «Колискову» В. Кирейка, Тарас Б. наголосив на «її жанровому колориті, на імітаціях коливання колиски, імпровізаціях, що нагадують дзюрчання струмочка, і все це вкладається в просту двочастинну форму зі вступом та кодою». Більш розгорнуту характеристику «Думки» В. Барвінського надав Кирило М. Він відзначив, що «у цій 2-х частинній п'єсі поєднано пісенний та танцювальний матеріал. У першій частині використано інтонації героїко-епічних українських народних дум, а в наступних частинах музичну основу склали коломийкові теми: нескладні, побутові, а також і концертного плану з більш складними технічними завданнями. П'єса вирізняється яскравою мелодичною основою, мелізматичними прикрасами, характерною для коломийок ладовою своєрідністю, чітким ритмічним малюнком. Взагалі, двочастинність «Думки» втілює історію народу - героїчне минуле (перша частина) та життєстверджуюче, оптимістичне світосприйняття (друга частина)».

Підсумовуючи результати першого етапу, слід зазначити, що завдяки проведеній роботі було визначено основні напрями формування музично-естетичної компетентності підлітків, значно підвищено рівень комунікативно-емоційної взаємодії та пізнавальної мотивації підлітків, закладено основи ціннісного ставлення до музично-естетичної діяльності, перспективне бачення процесу власного фортепіанного зростання, вміння його планувати. Спостереження та аналіз результатів виконаних завдань дав можливість отримати об'єктивну характеристику кожного члена експериментальної групи, що уможливлювало подальший доцільний добір методів і форм роботи. Результати першого етапу формувального експерименту представлено у таблиці

Таблиця 3.10

**Порівняння результатів в контрольній та
експериментальній групах після організаційно-орієнтаційного етапу
формування експерименту**

Критерії	Стартовий (низький) рівень		Продуктивний (середній) рівень		Творчий (високий) рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-цільовий	48,2	43,3	38,5	40	13,3	16,7
Комунікативно-емоційний	51,3	47,1	34,8	35,5	13,9	17,4
Ціннісно-інтелектуальний	47,7	42,8	38,1	39,6	14,2	17,6
Середня зважена	49,1	44,4	37,1	38,4	13,8	17,2

Другий (інтелектуально-поглиблюючий) етап спрямовувався на теоретичне та практичне освоєння музичних знань з метою формування у підлітків музично-естетичної компетентності, наповнення музично-інтонаційного словника, розширення музично-естетичного світогляду, активізації емоційних вражень, співставлення власних переживань з художньо-образним змістом твору, накопичення музичного тезаурусу та музично-виконавського досвіду. Цей етап ґрунтувався на гедоністичному, компетентнісному та жанрово-стильовому підходах з орієнтацією на принципи ідеального та еталонного в музичному мистецтві, міжкультурного діалогу, естетизації змісту навчання; при цьому реалізовувалися такі педагогічні умови: постійного оновлення музично-інтонаційного словника підлітків в процесі фортепіанних занять, розвиток здатності до повноцінного сприйняття музичних творів та використання фортепіанної музики для дітей та юнацтва.

Завдання даного етапу передбачали розвиток емоційної чутливості, оволодіння навичками комунікативної взаємодії, стимулювання прагнень на оволодіння художньою інформацією. Враховуючи, що формування музично-естетичної компетентності підлітків передбачає і художньо-виконавський розвиток, до експериментальної методики, ми включили цікаві та

різнохарактерні твори, було використано методи – музично-естетичного узагальнення та музично-естетичного порівняння; передбачено використання творчо-пізнавальних завдань.

Вибір творів для ознайомлення і подальшого вивчення (репертуарний список №2, дод. Е.2) здійснювався на груповому занятті в процесі прослуховування. При цьому учням важливо було дотримуватися таких рекомендацій: слухаючи музичний твір пам'ятати, що він побудований на чуттєво пережитому досвіді композитора; відчувати в музичних звуках власне «я» і «я» іншого; зрозуміти, як емоційно-образний зміст твору пов'язаний з музично-виражальними засобами та формою; виділити характерні музичні інтонації.

Для прикладу наведемо роботу над двома цікавими фортепіанними циклами сучасних композиторів – В. Сильвестрова «Кітч-музика для фортепіано» та Чжан Чжао «Китайська фортепіанна мрія». Ознайомлення з творами проводилося на груповому занятті учнів класу одного викладача. У вступній бесіді викладач навів відомості про творчий шлях композиторів, особливості їх композиторського стилю та художнього світогляду, що дало можливість виявити типологічні особливості фортепіанних творів з позиції специфіки їх естетичних та емоційно-образних проявів.

Так, в процесі спілкування підлітки дізналися, що для створення циклу «Китайська фортепіанна мрія» Чжан Чжао взяв за мету представити світу художню цінність китайської фортепіанної музики. Сенс своєї праці він виразив словами: «У моєму розумінні, китайська мрія – це мрія нації, і, в той же час, це мрія кожного китайця, і це наша музична мрія як музичних працівників»[212, с. 32-34].

У процесі ознайомлення з твором підліткам було повідомлено, що у цьому творі фортепіано виконує роль вісника історії китайського народу, адже цей інструмент, на думку автора, здатний передати внутрішній дух Сходу. «Це не тільки музичний інструмент, який може сам співати, а й музичний інструмент, який може управляти серцем і вчить співати» – відзначає Чжан Чжао [212, с.33-36]. Було звернуто увагу і на цікаву драматургію твору. Цикл «Китайська

фортепіанна мрія» складається з чотирьох частин, в яких «переплітається час і простір». Фортепіано імітує звучання дзвонів, або курантів, тим самим символізуючи відлік часу. Бій курантів відзначає епохи китайської цивілізації від давнини до сучасності. Так, у першій частині відображено героїчне минуле китайського народу; друга є нагадуванням про велике потрясіння нації від західної промислової революції; третій удар дзвону символізує триумф революції, повстання народу проти несправедливості і відродження національної економіки; четвертий удар – це майбутнє Китаю, його процвітання і культурне відродження, здійснення китайської мрії – зайняти провідне місце в сучасному світі.

Під час вивчення цього твору важливо звернути увагу учнів на те, що в «Китайській фортепіанній мрії» Чжан Чжао не тільки знайшов співзвуччя між душею фортепіано і душею природи, а й відобразив картину світу, оспівану в давній китайській поезії. Він створив власну музичну інтерпретацію Східного шляху розвитку суспільства, відкривши світовій культурі душу китайської нації.

Наступною для порівняння стала «Кітч-музика для фортепіано» В. Сильвестрова – композитора, що мав мудру, філософську, «тиху» позицію в сучасному мистецтві. Цикл складається з п'яти частин, в яких провідною творчою настановою для автора стала медитативність – спосіб світовідчуття, зафіксований в музичному тексті, який в даному контексті є механізмом смислотворення міського романсу. В процесі обговорення підліткам необхідно наголосити, що В. Сильвестров є одним із найбільш своєрідних сучасних українських композиторів, світогляд якого дослідники відзначають як переважно ліричний.

Першу п'єсу циклу *Allegro vivace* автор характеризує як «світло і прозора, вільно, тремхливо, але спокійно». Вона складається з двох імпровізаційних розділів, в яких на фоні арпеджованого викладення акордів звучить пронизлива діатонічна тема верхнього голосу. При прослухованні увагу підлітків слід звернути увагу на своєрідний «повітряний простір», що створюють постійні темпові зміни, а також на інтонаційні ходи, які слугують створенню єдиного

емоційного настрою. У другій мініатюрі *Moderato* для досягнення світлого медитативного стану композитор використовує прийоми алюзійності та оспівування.

У третій мініатюрі *Allegretto* особливий медитативний стан досягається автором завдяки темповим змінам, тихим і проникливим звучанням мелодії, оспівуваннями та пульсуючими акордами. Четверта мініатюра *Moderato* вирізняється пісенним началом, надзвичайною проникливістю та поетичністю. Ноктюрнова основа додає загальному образу задушевності та витонченості. Остання мініатюра *Allegretto* сповнена мрійливих, радісних почуттів та позбавлена медитативних роздумів. Мелодія емоційна насичена, переповнена почуттями, арпеджований триольний супровід створює ладові переливи [60]. Наприкінці розгляду цього циклу підліткам варто озвучити думку М. Булошнікова, який стверджує, що автор звертається до естетики міського романсу для спрощення слухового сприйняття музичного матеріалу. Однак це не наслідування, а, за висловом автора, – «слабкий стиль», що живе не стільки своєю власною матерією, скільки метафорою, алегорією, натяком [23].

Після теоретико-музикознавчого аналізу та сприйняття розглянутих творів наступний етап роботи передбачав ескізне ознайомлення та самостійну роботу над ними. На класному прослуховуванні було використано метод виконавської демонстрації, тобто учні експериментальної групи представляли свої інтерпретаційні задуми, а потім їх обговорювали, представляли анотації, відстоювали виконавську позицію.

Наступним етапом роботи стало ознайомлення підлітків з фортепіанною музикою композиторів різних країн (репертуарний список №3, дод. Е.3). З метою розширення музично-естетичного світогляду та розвитку інтерпретаторських умінь на цьому етапі пропонувалось вивчення фортепіанних доробків грузинських композиторів із демонстрацією творів грузинських поетів та живописців, які учні мали самостійно підібрати. Для вивчення було обрано п'єси Ш. Тактакішвілі «Втіха», О. Тевдорадзе «Романс», М. Парцхаладзе «Колискова». Після попереднього ознайомлення, мета якого полягала в активізації інтересу до

музики інших країн, було проведено художньо-педагогічний аналіз з демонстрацією окремих епізодів, розшифруванням мелізмів, поясненням штрихів, аплікатури, динаміки. Відзначимо, що грамотний, музично-осмислений розбір п'єси є стимулом для самостійної роботи та успішного виконання.

У процесі реалізації методу наведення та діалогового спілкування підлітки висловлювали власне враження від творів. Так, за свідченням Каті Т. у «Романсі» О. Тевдорадзе, та «Колисковій» М. Парцхаладзе її приваблює мелодія – плавна, наспівна, споглядальна, щедро аранжована, яка нагадує грузинську пісню, що звучить далеко в горах. Для Романа В. цікавою виявилась «Втіха» Ш. Тактакішвілі, музика якою є ліричною, споглядальною, розповідного характеру в спокійном русі. Деякі учнів відзначили, що мелодія усіх творів нагадує унікальний грузинський спів, а також звучання грузинських дерев'яно-духових інструментів – зурни, пандурулі, чонгурі. Використання методів музично-естетичного узагальнення та порівняння дозволило підліткам виявити спільні риси, що відрізняють ці твори – всі п'єси наспівного характеру, в яких інструмент мов би ніби імітує людський голос; музика змальовує і розкриває душевний стан людини, в ній передаються переживання, почуття любові; значна роль, як зв'язуючого і художнього засобу відводиться запізнюючій педалі.

Використання методу інтеграції музично-естетичних знань сприяло виявленню інтересу підлітків до зазначених творів, свідченням чого стали підібрані поетичні та живописні твори. Наприклад, такі рядки відомого грузинського поета Рауля Чілачлачави:

А за дверима тихо плакав сніг,
Тремтів од скипню цілу ніч до ранку.
Мегрельська ода берегла мовчанку,
Та ще тепло старий каїн беріг,
На снігові моргаючи фіранки.

Цікавими і своєрідними були живописні твори, підібрані до розглянутих музичних творів – це переважно роботи Н. Піросмані, О. Ахвледіані, В. Сідамона-Ериставі.

Формування музично-естетичної компетентності підлітків буде ефективним і повноцінним, якщо увагу підлітків буде спрямовано на вивчення музичного фольклору, який є невід'ємною складовою усіх культурних і духовних надбань народу, що поєднує далеке минуле і сучасність. У процесі проблемно-пізнавальної лекції «Фольклор – це народна творчість», яка була організована для учнів експериментальної групи наголошувалось, що фольклорна спадщина будь-якого народу – це унікальне джерело збереження духовно-культурних досягнень, що має ознаки національної приналежності і самобутності. У ньому в концентрованій формі виражені естетичні, моральні ідеали і цінності, представлений світоглядний досвід сотень поколінь, закладено найважливіші принципи народної педагогіки» [72, с.22]. Також зверталась увага на прихований психологізм, що притаманний українським весільним пісням, думам, історичним пісням, голосінням, казкам, баладам. Наприклад, психологічне переживання горя відображено в голосіннях, психологічна індивідуальність героя – в думах, драматизм ситуації – в баладах. Найбільшу цікавість для психологічного аналізу представляють ліричні пісні, основу яких складають емоції, почуття, переживання. Психологізм ліричної пісні допомагає передати фольклорне слово, емоційно-забарвлені звертання («милий голубе», «серце моє») тощо [169, с.30,31].

У процесі лекції було відзначено найбільш яскраві постаті, які стали популяризаторами народної пісні. В українській культурі це, насамперед, Г. Сковорода, Т. Шевченко, М. Костомаров, О. Духнович, К. Ушинський, П. Куліш, П. Мирний. В творчості українських композиторів М. Лисенка, К. Стеценка, Ф. Колесси, Я. Степового, С. Людкевича М. Леонтовича народна пісня була піднята до рівня високохудожнього мистецтва. В китайській музичній культурі – це Хуан Цзи, Чень Тяньхе, Дзян Динсянь, Хе Людін, Лю Шелін, Тан Сялін, Чжан Дін, Цянь Женькан.

Учнів зацікавив той факт, що китайська народна музика має бойові, духовні та лікувальні властивості. При цьому останні використовувалися раніше чим лікування травами. Мета китайської лікувальної музики полягає в

поєднанні тіла, розуму та духу з космосом та Всесвітом. Враховуючи, що китайська музика має цілющий ефект, для лікування різних хвороб лікарі підбирали певні музичні композиції. Тому старовинна китайська музика, на відміну від сучасної, повинна виконуватися розмірено і повільно. Цікаво, що китайська народна музика, так само як і українська, насичена психологізмом і поділяється на: «ясну» – наповнену глибоким змістом, що несе в собі вселенську гармонію та гармонію між небом та землею; ортодоксальну – необхідну для церемоній та святкових заходів, яка очищує душу людини, змінює її почуття та залишає у спогадах тільки прекрасні моменти; медитаційну – добре знімає напруження та ідеально підходить для самопізнання; бойову – впливає на психіку бійця, здатна посилити концентрацію уваги, зменшити біль або ввести в транс. У процесі обговорення учні з'ясували подібність українських і китайських народних пісень – серед них є трудові, ліричні, колискові, любовні, жартівливі. Підліткам цікаво було дізнатись, що багато китайських народних пісень присвячувалися чотирьом тваринам - дракону, феніксу, цаплі та черепаці. Це відображено в назвах творів, що дійшли до нашого часу, наприклад «Сотні птахів поклоняються феніксу».

По завершенню бесіди учні перейшли до виконання наступних проблемно-пошукових завдань, які передбачали:

- підібрати подібні за настроєм українські і китайські народні пісні;
- підібрати подібні за сюжетом народні казки;
- підібрати приклади з усної народної творчості (прислів'я, приказки).

Результати виконаних завдань засвідчили інтерес підлітків до пошуку зразків усної і пісенної народної творчості різних країн. У процесі бесіди вони відзначили, що пошук нового завжди є цікавим, для цього вони активно користувалися не тільки підручниками з літератури, а й інтернет джерелами. Було відзначено подібність тематики і настроїв фольклорних зразків різних країн, різницю в музичних інтонаціях, ладових сполученнях, ритміці.

Підведення підсумків проведення другого (інтелектуально-поглиблюючого) етапу здійснювалось за методиками констатувального експерименту. Результати представлені у таблиці 3.11.

Як свідчить таблиця, в учнів експериментальної групи відбулося значне підвищення рівня музично-естетичної компетентності за всіма критеріями – це виявилось в усвідомленій мотивації музично-естетичного розвитку, в емоційному сприйнятті мистецьких творів, в переконливих музично-естетичних судженнях та інтелектуальному зростанні.

Третій (творчо-збагачувальний) етап – спрямовувався на розвиток здатності до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів, творчого оцінювання музичних явищ на основі прийнятої у суспільстві системи цінностей; вироблення вмінь емоційно-вольової регуляції концертних виступів, розвиток інтелекту і музикальності. Цей етап ґрунтувався на акмеологічному, гедоністичному та компетентісному підходах з використанням принципів

Таблиця 3.11.

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після інтелектуально-поглиблюючого етапу формувального експерименту

Критерії	Стартовий (низький) рівень		Продуктивний (середній) рівень		Творчий (високий) рівень	
	Кг %	Ег %	Кг %	Ег %	Кг %	Ег %
Мотиваційно-цільовий	40,1	32,8	40,8	41,7	19,1	25,5
Комунікативно-емоційний	42,3	31,9	38,4	43,2	19,3	24,9
Ціннісно-інтелектуальний	41,2	30,9	39,2	43	19,6	26,1
Середня зважена	41,2	31,8	39,4	42,7	19,3	25,5

творчого універсалізму та міжкультурного діалогу, ідеального та еталонного в музичному мистецтві; реалізовувалися такі педагогічні умови: постійного

оновлення музично-інтонаційного словника, розвиток музично-естетичного світогляду, оволодіння уміннями художньої інтерпретації музичних творів. Ми прагнули адаптувати підлітків до концертних виступів, що вимагало виховання емоційно-вольових якостей, вміння тримати себе на сцені, спрямовуючи увагу на виконання творчих завдань. Враховуючи набутий на попередніх етапах музично-естетичний досвід підлітків, активно використовувалися дискусійні, та творчі, ілюстративні та сюжетні методи, проблемно-пошукові форми навчання.

Для реалізації педагогічної умови постійного оновлення музично-інтонаційного словника підлітків в процесі фортепіанних занять ми звернулися до творчості китайських композиторів Чжу Цяньера, Цінг Йончена, Гу Цзянь Фена та Чжу Ліанг Ченга. Враховуючи, що музично-естетична компетентність передбачає широку жарово-стильову обізнаність до змісту експериментальної методики було включено як фортепіанні, так і камерно-вокальні твори цих композиторів. Така спрямованість сприяла розвитку емоційної та інтелектуальної складової музично-естетичної компетентності. В процесі ознайомлення з творчістю цих композиторів учням було повідомлено, що в своїй творчості композитори звертаються до різних джерел – від народно-інструментальних, поетичних до авторських.

Так, в мініатюрах Чжу Цяньера переважають споглядальні настрої та лірична образність, що спрямувало композиторські пошуки у звукову мальовничість, вишукану мелодійність, емоційну тонкість. Мініатюра «Весна» вирізняється глибокою внутрішньою трепетністю, натхненністю, надзвичайною природністю. Фортепіанна фактура вишукана, надзвичайно співуча, відображає внутрішній стан людини. Експресія людських почуттів характерна для мініатюри «Хвилі Бейдайхе», в якій розкриття внутрішнього світу людини відбувається крізь призму пейзажу, відображеного у вишуканій, детально розробленій фортепіанній фактурі.

Цікавою для підлітків виявилась творчість Чжу Ліанг Ченга, для якої характерно звернення до вічних філософських тем, інтонаційне відтворення поетичного слова, синтез живописного і музичного, кантиленність і

звукозображення. Так, для створення яскравого музичного образу у мініатюрі «Зоряне світло» автор використовує особливі прийоми фортепіанного звукопису, як от: змішування на одній педалі різних тембрових нашарувань, використання колористичних функцій гармонічної вертикалі, збагачення звучання за рахунок фонічних ефектів. Зразком любовної лірики є «Пісня для двох» на вірші поета Ксяо Хуанга. При ознайомленні з цим твором необхідно звернути увагу підлітків на повнозвучний фортепіанний супровід, аріозно-декламаційний склад мелодії, що відображають художньо-образний та емоційний зміст твору.

Оновлення музично-інтонаційного словника підлітків вимагало ознайомлення з творчістю композиторів Гу Цзянь Фена та Цінь Йончена, які визначили нові тенденції розвитку китайської музики, а саме: розширення інтонаційно-тематичного поля, вихід за межі жанрових структур, стилістичні новації, засновані на синтезі народної музики з професійними композиторськими техніками – як класичними, так і сучасними. Відзначимо, що на цьому етапі експериментальної методики було використано методи музично-естетичного наведення та порівняння, інтеграції музичних знань та проблемно-пошукові завдання.

Другим важливим напрямком оновлення музично-інтонаційного словника підлітків вважаємо вивчення поліфонічних творів. За свідченням А. Малінковської, феномен поліфонії домінує в багатьох видах мистецтв. Як художній метод та атрибут художнього діалогу (М. Ройтерштейн, С. Скребков, О. Соколов, А. Сохор та ін.) означений феномен представлено в музичному мистецтві, літературі, поезії, драматургії, архітектурі, живописі тощо (Б. Балаж, С. Ейзенштейн, Б. Лятошинський, П. Тичина, Л. Українка, Р. Фальк, М. Чюрльоніс та ін.). У мистецькій педагогіці поліфонія застосовується в процесі навчання учнів різного шкільного віку, при цьому виконання поліфонічних творів є одним із найскладніших завдань фортепіанного навчання підлітків. Поряд з розвитком різних виконавських умінь (художньо-технічних, імпровізаційних, темпо-ритмічних, педалізації та тембрального забарвлення,

музично-виконавської артикуляції) китайські дослідники (Бай Бін, Ван Бін, Вей Сімін, Лу Чен, Мен Мен) вказують на важливість розвитку поліфонічних умінь, як складоваї музично-естетичної компетенції. Приступаючи до вивчення з підлітками поліфонічних творів, ми ознайомили їх з методичними працями А. Швейцера, А. Малінковської, Ф. Бузоні, С. Фейнберга, в яких наголошується, що поліфонія як художній метод пізнання дає можливість осмислити й передати драматизм, конфліктність і суперечливість буття в музичних творах.

Формування музично-естетичної компетенції підлітків неможливе без знання поліфонічних творів Й.-С. Баха, інструктивний аспект яких важко переоцінити. Це, насамперед, двох і трьох голосні Інвенції, вивчення яких спрямоване на розвиток чуття інтонаційного смислу, усвідомлення риторико-інтонаційних прийомів, поліфонічної логіки та гомофонного багатства музичних образів Й.-С. Баха. Відзначимо, що для забезпечення сприйняття навчального матеріалу ми використовували пояснювально-ілюстративні методи, які дозволяють за короткий проміжок часу надати учням значний обсяг інформації. Це, перш за все, наочно-слуховий метод, який передбачає використання аудіо та відео записів, безпосереднє виконання педагогом вивчаємих творів та їх сприймання слухачькою аудиторією; метод зорової наочності, що використовується з метою збагачення музично-слухових вражень зоровими (звернення до архітектурних зразків, творів образотворчого мистецтва, які сприяють підсиленню емоційного сприйняття та глибшому проникненню в художньо-образний зміст).

Також з учнями експериментальної групи була проведена бесіда «Особливості поліфонічної музики», в процесі якої розглядались та демонструвались поліфонічні твори Й.-С. Баха, Й. Брамса, П. Хіндемита, М. Рegera, Д. Шостаковича та відомого китайського композитора Хуан Цзи, пояснювалось їх філософо-естетичне підґрунтя. В процесі музично-естетичного спілкування зазначалось, що основу музичної мови Й.-С. Баха складають мелодійні звороти-інтонації, які виражають емоції, ідеї, думки та образи. Інструментальні твори композитора наповнені конкретним образним,

психологічним і релігійним змістом, пов'язаним з текстами протестантських хоралів, і через них - з думками, образами й сюжетами Священного Писання.

Орієнтація на поліфонічні традиції епохи бароко характерна для композиторів прийдешніх поколінь, на прикладі яких можна проводити і паралелі з творчістю Й.-С. Баха. Так, характеризуючи поліфонічну творчість Й. Брамса, учням було процитовано думку австрійського дослідника Н. Строба з його роботи «Музика Заходу»: «Зберігачем Хранителем класичної спадщини на німецькій землі був Й. Брамс». В його творчому доробку старовинні цикли прелюдій, чакона, пассакальї, канони, фуги і фантазії, обробки хоральних і народних мелодій. Продовжувачем Й. Брамса став М. Рeger, який звертався до старої класики як засобу злиття минулого і сьогодення поліфонічної музики. За свідченням Н. Строба, М. Рeger «проклав місток між бароко і сучасною поліфонією. Представник пізнього романтизму, він широко відроджує композиційні та жанрові структури бахівського часу».

Особливу увагу в процесі бесіди було приділено творчості П. Хіндеміта, в якій простежується наявний зв'язок з національними музичними джерелами – хоралом і старовинною німецькою піснею. Проте, створюючи власний поліфонічний стиль, П. Хіндеміт спирається не тільки на традиції далекого минулого, а й на своїх попередників – Й. Брамса та М. Регера, яким він зобов'язаний своїм прилученням до «історичних цінностей німецької музики і без яких не відбувся б його самобутній стиль» [260]. Найбільш відомим поліфонічним твором П. Хіндеміта є фортепіанний цикл «Ludus tonalis» («Гра тонів»), що має підзаголовок «тональні, контрапунктичні і піаністичні вправи». Цикл складається з дванадцяти фуг і одинадцяти проміжних інтерлюдій, які скріплені вступною прелюдією і заключною постлюдією, що є точним викладенням прелюдії в зворотному русі. Завдяки цьому утворюється надзвичайно цікава, художньо переконлива і міцна композиційна арка.

Наголосимо, що в процесі бесіди провідне місце надавалось поясненню, обговоренню та коментуванню, спрямованими на усвідомлення цінності мистецтва поліфонії в розвитку світового музичного мистецтва. В зв'язку з цим,

увагу підлітків було сфокусовано на творчості композиторів другої половини XX століття – Д. Шостаковича, В. Бібіка та Хуан Цзи. В процесі бесіди підлітки дізнались про цикл «24 прелюдії і фуги» Д. Шостаковича, який написаний за зразком ДТК Й.-С. Баха і в якому продовжено традиції російської концертної поліфонії, зокрема О. Глазунова та С. Танєєва. Даний цикл є прикладом надзвичайної майстерності і величі, він вирізняється розгорнутим драматичним сюжетом і неповторністю (слухали прелюдію і фугу фа-мінор).

У процесі бесіди було відзначено поліфонічний доробок українського композитора В. Бібіка, зокрема його цикл «34 прелюдії і фуги», про який Л. Грабовський писав: «Думаю, що такого фундаментального, значного, оригінального, багато в чому новаторського циклу прелюдій і фуг після П. Хіндеміта і Д. Шостаковича ще не було написано» [Цит. по 47]. (слухали прелюдію і фугу). В процесі спілкування ми дізнались, що ім'я композитора В. Бібіка для підлітків є невідомим, адже цей цикл дуже довго замовчувався.

Вивчення поліфонічних творів ми продовжували знайомством з творчістю видатного китайського композитора Хуан Цзи, який заклав основи поліфонії та гармонічного мислення сучасної китайської інструментальної музики. В процесі бесіди та виконання музично-пізнавальних завдань, підлітки довідались, що у своїй фортепіанній творчості композитор тяжів до різних поліфонічних технік, які запозичував в музиці європейських композиторів. Створені ним у поліфонічному стилі жанри (інвенції, прелюдія, двох- та трьох-голосні фуги на оригінальні теми) сприяли закладенню засад професійного фортепіанного мистецтва країни на основі європейської поліфонічної техніки. Поруч з цим, підлітки відмітили, що значення поліфонічних творів композитора виходить за межі суто фортепіанної музики – він заклав основи китайської поліфонічної техніки в хоровій та вокальній музиці. Для прикладу було розглянуто і прослухано хорову двохголосну мініатюру «Канонічна пісня», в якій використано техніку канонічної імітації в приму та дует «Народна пісня Хуайнань», заснований на елементах фугованого розвитку [168].

Увагу підлітків було зосереджено і на оригінальній будові поліфонічного збірника Чень Мінчжі «Тринадцять прелюдій і фуг». Його специфіка полягає в тому, що кожна прелюдія і fuga починається з певного тону, які утворюють дванадцяти тоновий ряд, який і становить основу для дванадцяти прелюдій і фуг. Тобто, порядок звуків в позначеному ряді співвіднесений з початковим тоном кожної прелюдії і fugи.

По завершенню бесіди відбулось обговорення, в ході якого підліткам експериментальної групи необхідно було заповнити «Опитувальний лист» (див. дод. С.1) , що містив такі запитання: Що таке поліфонія?, Що ви знаєте про Й.-С. Баха, які твори цього композитора Ви знаєте?, Які твори Баха ви виконували? Що ви знаєте про композиторів – П. Хіндемита, М. Рegera, Й. Брамса, В. Бібіка, Д. Шостаковича, Хуан Цзи? Опишіть ваші враження від прослуханих поліфонічних творів.

Аналізуючи отримані відповіді ми побачили, що у переважній більшості учнів поліфонія пов'язується з багатоголоссям (75%); ім'я Й.-С. Баха відомо майже всім учасникам експериментальної групи (98%); було відзначено, що – це стародавній композитор, з великої родини, мав багато дітей, працював у церкві, писав церковні твори тощо (87%); більшість вивчала твори з нотного зошиту А.М. Бах та інвенції (76%); підліткам відомо ім'я Й. Брамса («Угорський танець») та Д. Шостаковича (34%); що стосується вражень, то прослухана музика виявилась для більшості підлітків не зрозумілою (68%). Такий результат підтвердив доцільність проведення наступної бесіди для розширення мистецького світогляду і формування музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку.

Як відомо, формування музично-естетичної компетентності підлітків відбувається більш успішно, якщо навчання здійснюється як процес роз'язання проблем. Тому на творчо-збагачувальному етапі експерименту було використано метод створення проблемних ситуацій, який не тільки стимулює творчо-пізнавальну активність, а й розвиває музично-естетичні інтереси учнів, їх виконавську ініціативу, створює особливий настрій і спрямованість в роботі,

сприяє виробленню таких якостей як уміння виділяти головне, вивчати невідоме тощо.

У процесі фортепіанних занять ми спостерігали, з яким інтересом і захопленням підлітки виконують завдання, коли перед ними постає певна проблема. В організованому круглому столі «Інтерпретація клавірних творів Й.-С. Баха» обговорювалися питання основних завдань виконавця, а саме: вміння бачити те, що написано автором, відповідність стилю композитора, власна інтерпретаторська творчість. Ознайомлення з інтерпретаціями 2-х голосних інвенцій у виконанні на фортепіано (Г. Гульда, Т. Николаєвої, В. Гізегінга, П. Бартона) та клавесині (В. Ландовської, Х. Вальха, П. Ватгорна) дозволило учням розширити уявлення про сутність та можливості інтерпретації, її множинність, багатоаспектність та художню спрямованість. Відповіді на запитання «Яка з версій Вам найбільше сподобалась?» дозволили з'ясувати, що найбільш цікавою для учнів виявилась інтерпретація на фортепіано Г. Гульда, яка є одним із прикладів неординарного, самобутнього прочитання музики Баха. Аналіз нотного тексту та виконання піаніста показав підліткам, що в даній трактовці все незвично: послідовність п'єс, «перебільшеність зображення», зокрема у жанровій трактовці, артикуляції та ритмі. Серед інтерпретаторів-клавесиністів учні відзначили виконання В. Ландовської, перш за все – «незвичне звучання інструменту», «деяка танцювальність», «подібно до старовинного».

Відзначимо, що враження від музики, художньо-образного змісту розглянутих бахівських творів не відповідали колишньому уявленню учнів про цей жанр, проведена робота розширила їхні знання і наблизила до створення власної інтерпретації. Для прикладу наведемо роботу Тараса К. над 2-х голосною інвенцією фа-мінор. Завдання полягало у виразному, рельєфному голосоведенні, точному інтонуванні, фразуванні та стилевідповідному відтворенні. Учень теоретично пояснив, що він розуміє під самостійністю голосів, інтонуванням, проте не досить вдало втілював свої знання у виконанні. Повторне прослуховування твору, осмислена самостійна робота вдома дозволила учню на

наступному прослуховуванні продемонструвати більш вдале, стилевідповідне виконання.

Відповідно нашої методики, в старших класах з найбільш просунутими учнями необхідно проходити «Прелюдії та фуги» з Добре темперованого клавіру Й.-С. Баха. Їх вивчення є своєрідним містком від розуміння поліфонії середньої складності до творів, виконання яких потребує досконалого інтонаційно-образного розуміння бахівського тексту та особливостей багатоголосся. На прикладі «Прелюдії та фуги» фа-мінор з другого тому ми розглянули специфіку бахівського інтонування, нюансування, форми. З'ясували особливості «терасоподібної» динаміки, що досягається за допомогою тембру. Розглянули питання темпу, який повинен бути логічним, відповідати стилю епохи та авторському задуму.

Важливим напрямом вивчення поліфонічного письма Й.С. Баха та принципів виконання його творів є вивчення та співставлення існуючих редакцій 48 прелюдій і фуг «Добре темперованого клавіру». Їх порівняльний аналіз дасть можливість підліткам систематизувати методичні погляди на вивчення та образну інтерпретацію його творів. Тому наступним етапом роботи стало ознайомлення підлітків з редакціями «Добре темперованого клавіру» Й.-С. Баха. В процесі бесіди та колективного обговорення підлітками було визначено переваги та особливості деяких з них. Так, першою інструктивною редакцією вважається редакція К. Черні, що містить методичні настанови щодо виконання всього циклу. Більш ґрунтовною є редакція Ф. Бузоні, яка спрямована на розкриття творчої універсальності як композитора так і виконавця. Редакція Б. Муджеліні є найбільш придатною для педагогічної практики; в ній представлено детальне фразування, аплікатурні, динамічні, штрихові рекомендації, що сприяє цілісному відтворенню форми. В процесі обговорення ми звернули увагу підлітків на редакцію Б. Бартока, яка вважається найбільш оригінальною і цікавою, адже в ній змінено циклічність, розташування прелюдій і фуг відповідає їх складності. Поряд з цим, автором точно передано текст, запропоновано конкретні виконавські вказівки, враховуючи педалізацію.

Отже, підсумовуючи цей етап роботи, підлітки прийшли до висновку, що виконання поліфонічних творів потребує артистичної зрілості та широти світогляду. Глибина та краса музичної думки композитора потребує від виконавця широких знань, серйозних навичок, тонкого смаку, багатого інтелекту. Сказане підводить нас до думки про доцільність впровадження в процес фортепіанного навчання підлітків таких педагогічних умов як розвиток в учнів підліткового віку музично-естетичного світогляду, оновлення музично-інтонаційного словника та оволодіння навичками художньої інтерпретації музичних творів.

Підведення підсумків проведення третього (творчо-збагачувального) етапу формувального експерименту здійснювалося за методиками констатувального експерименту. Результати третього етапу засвідчили (табл. 3.12), що в учнів експериментальної групи відбулося значне підвищення рівня всіх компонентів музично-естетичної компетентності, зокрема підвищилась мотивація до фортепіанного навчання, як засобу розвитку музично-естетичної компетентності підлітків, в цілеспрямованому музично-естетичному саморозвитку та самовдосконаленні, розширенні музично-естетичного світогляду.

Таблиця 3.12

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після творчо-збагачувального етапу формувального експерименту

Критерії	Стартовий (низький) рівень		Продуктивний (середній) рівень		Творчий (високий) рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-цільовий	31,1	21,2	41,1	36,5	27,8	42,3
Комунікативно-емоційний	29,9	20,9	42	35,3	28,1	43,8
Ціннісно-інтелектуальний	30,8	21,3	41,5	35,9	27,7	42,8
Середня зважена	30,6	21,2	41,6	35,9	27,8	42,9

Дані представленої таблиці свідчать: в результаті цілеспрямованого впровадження методики формування музично-естетичної компетентності підлітків, що включала як традиційні форми і методи роботи, так і спеціальні методи музично-естетичного навчання та педагогічного впливу, застосування чіткої послідовності у їх використанні, ми отримали значне підвищення рівня сформованості музично-естетичної компетентності в експериментальній групі. Також можемо наголосити, що фортепіанний урок музики в закладах позашкільної мистецької освіти відкриває широкі можливості для музично-естетичного розвитку учнів підліткового віку, виявлення їх інтерпретаційних можливостей, забезпечує безперервне наповнення музично-інтонаційного словника, розширення й збагачення музично-естетичного досвіду.

У наведеній нижче таблиці 3.13 простежується динаміка зростання рівня сформованості музично-естетичної компетентності у підлітків ЕГ у порівнянні з КГ.

Таблиця 3.13

Динаміка зміни рівнів сформованості музично-естетичної компетентності підлітків (у відсотках)

РІВНІ	Діагностувальний зріз	1-й проміжний зріз	2-й проміжний зріз	3-й проміжний зріз	Зміни
Експериментальна група					
Стартовий (низький)	56,6	44,4	31,8	21,2	35,4
Продуктивний (середній)	34,3	38,4	42,7	35,9	1,7
Творчий (високий)	9,1	17,2	25,5	42,9	33,8
Контрольна група					
Стартовий (низький)	56,5	49,1	41,2	30,6	25,9
Продуктивний (середній)	34,4	37,1	39,4	41,6	7,2
Творчий (високий)	9,1	13,8	19,3	27,8	18,7

Таким чином, включення підлітків у музично-естетичне середовище закладу позашкільної мистецької освіти сприяло значному підвищенню рівня всіх компонентів музично-естетичної компетентності. При цьому підвищувалась мистецька спрямованість учнів, покращувались уміння діалогового спілкування, розширилась емоційно-почуттєва сфера. Учні експериментальної групи навчилися використовувати власний творчий потенціал у різних видах музично-естетичної діяльності. В їх діях зросла частка самостійності та відповідальності за результати власної навчальної діяльності. Використання різноманітних форм і методів (творчих, пізнавальних, словесних, ілюстративних, ігрових та спеціальних) навчання, виконання різноманітних творчо-пізнавальних та проблемно-пошукових завдань сприяла значному підвищенню рівня сформованості компонентів музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку. Запропонована методика дозволила реалізувати різноманітні потенційні можливості підлітків: музично-пізнавальні – за рахунок участі у музично-пізнавальних бесідах, музично-естетичному спілкуванні, виконанні творчо-пізнавальних вправ; музично-аналітичні – за рахунок участі у музично-пізнавальних бесідах, дискусіях, круглих столах, створення проблемних ситуацій; музично-виконавські – за рахунок використання методів ескізного ознайомлення, читання з аркуша, виконавської демонстрації. Відповідно музично-естетична діяльність учнів-підлітків вийшла за межі фортепіанного класу, набула особистісного сенсу і спрямованість на музично-естетичний саморозвиток та самовдосконалення.

Аналіз даних таблиці свідчить, якщо на початку формувального експерименту співвідношення учнів за відповідними рівнями приблизно однакове, то наприкінці картина змінюється. Якщо в КГ, учні якої навчалась за традиційною методикою, відбувались не значні позитивні зміни, то в ЕГ кількість підлітків, рівень музично-естетичної компетентності яких відповідає високому, зросла від 9,1% до 42,9%, разом з тим, збільшилась кількість учнів, віднесених

до середнього рівня (від 34,3% до 35,9%), а кількість учнів з низьким рівнем значно скоротилась (відповідно 56,6 % проти 21,2%).

Таким чином, результатом навчання підлітків у фортепіанних класах закладів позашкільної мистецької освіти є позитивна динаміка сформованості музично-естетичної компетентності – як цілісного відносно стійкого особистісного утворення, що містить комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-цільових, комунікативно-емоційних, ціннісно-інтелектуальних детермінант, що забезпечують безперервний музично-естетичний розвиток та виконавське зростання підлітків.

Проведене експериментальне дослідження підтвердило доцільність запропонованої авторської методики і дозволило зробити такі висновки.

Висновки до 3 розділу

1. На підставі теоретичного аналізу проблеми формування музично-естетичної компетентності підлітків в процесі фортепіанного навчання обгрунтовано її структурні компоненти, які визначаються як складові частини, що взаємодіють між собою та, змінюючись, якісно впливають на підвищення ефективності фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти. Ці компоненти мають власний зміст і структуру, що зумовлені суб'єктивними та об'єктивними чинниками. Мотиваційно-цільовий – містить мотиви, цілі, мету, конкретизовану в завданнях, потреби та прагнення, що впливають на ефективність фортепіанного навчання загалом й набуття музично-естетичної компетентності зокрема. Важливим елементом цього компоненту є усвідомлені внутрішні мотиви, які окреслюють мету навчання, шляхи музично-естетичного зростання, стимулюють підлітків до активних дій і надають їм особистісної значущості; комунікативно-емоційний компонент включає емоції, почуття, художню комунікацію, що виражена в образних порівняннях, співставленнях, образних характеристиках художнього задуму твору тощо;

ціннісно-інтелектуальний компонент – вміщує митецькі цінності, музично-естетичну інформацію, музично-теоретичні знання.

2. Розроблено критерії сформованості музично-естетичної компетентності підлітків, зокрема мотиваційний критерій відображає рівень сформованості мотивації до опанування підлітками музично-естетичними знаннями, потребами на пізнання, сприймання, вивчення музичного мистецтва та спрямованість особистісних уподобань на оволодіння художньою інформацією. Характеризується даний критерій такими показниками: інтерес до вивчення музичного мистецтва, прагнення оволодіти музично-виконавськими вміннями та навичками, установка на естетичне сприймання дійсності. Комунікативний критерій відображає рівень оволодіння підлітками навичками комунікативної взаємодії, володіння емоціями під час спілкування з творами мистецтв та в процесі навчальних занять. Показниками даного критерію є вміння виявляти свідомі емоції під час спілкування, емоційна чутливість, вміння емоційно-вольової саморегуляції концертних виступів. Інтелектуальний критерій відображає рівень обізнаності у галузі музичного мистецтва, рівень музично-пізнавальних здібностей та інтелектуальних умінь, здатність до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів, творчого оцінювання музичних явищ на основі прийнятої у суспільстві системи цінностей. Показники цього критерію наступні – прагнення до художньо-образного пізнання та розуміння музичних явищ, системність і глибина знань, сформованість ціннісних орієнтацій. Визначені критерії і показники музично-естетичної компетентності забезпечують її повноцінне діагностування і перевірку в умовах навчального процесу в закладах позашкільної мистецької освіти.

Діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості музично-естетичної компетентності підлітків включав: опитування та анкетування викладачів закладів позашкільної мистецької освіти, анкетування учнів, що стосувались мотивів навчання, музичних інтересів та уподобань; опитувальний лист для виявлення рівня емоційної чутливості учнів; ранжування значущих для підлітків знань; створення мотиваційного портрету; методику

В.Синявського-Б.Федоришина (виявлення здатності підлітків до діалогічного спілкування); методику М.Рокича (виявлення ціннісних орієнтацій); різноманітні діагностичні завдання.

На основі критеріальних ознак та відповідних показників було схарактеризовано стартовий (низький), продуктивний (середній), творчий (високий) рівень сформованості музично-естетичної компетентності підлітків. Високий (творчий) рівень музично-естетичної компетентності мають підлітки, у яких яскраво виражені музично-естетичні схильності і потреби, підвищений інтерес до музичного мистецтва та емоційно-ціннісне ставлення до музично-естетичної діяльності, прагнення до комунікативної взаємодії та активного застосування музично-естетичних знань, спрямованість на оволодіння музично-виконавськими вміннями і навичками з метою жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів. Середнім (продуктивним) рівнем музично-естетичної компетентності характеризується підлітки, у яких наявний інтерес до музичного мистецтва, музично-естетичні уподобання та потреби, простежується чітка зорієнтованість на музично-естетичну діяльність та комунікативну взаємодію в процесі навчання, загалом володіють музично-естетичними знаннями, виконавськими вміннями і навичками, проте зазнають труднощів у жанрово-стильовому втіленні музично-інтерпретаційних задумів. Низький (стартовий) рівень музично-естетичної компетентності характерний для підлітків, що мають слабо виражені музично-естетичні уподобання, потреби та інтереси, недостатнє емоційно-ціннісне ставлення до музично-естетичної діяльності, мають поверхові знання і неспроможні до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів.

3. Констувальний етап педагогічного експерименту проходив у декілька етапів, що передбачали: розроблення критеріїв та показників сформованості музично-естетичної компетентності підлітків, визначення респондентів та їх характеристика, з'ясування основних проблем, що постають під час навчання підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти, вивчення наявного стану сформованості музично-естетичної компетентності, аналіз одержаних

результатів та їх опрацювання. В якості діагностичного інструментарію було використано анкетування, опитування, ранжування, бесіди, аналіз навчальних планів та індивідуальних програм учнів, діагностичні та тестові завдання, методики – створення мотиваційного портрету, проективного малюнку (Т. Яценко), ранжування цінностей М. Рокича, КОС – В. Синявського-Б. Федоришина.

На констатувальному етапі дослідження зафіксовано переважання в закладах позашкільної мистецької освіти низького рівня музично-естетичної компетентності підлітків, що засвідчує недостатню умотивованість та пасивність учнів підліткового віку щодо розширення мистецького світогляду та вдосконалення виконавських навичок та умінь, їх спроможність самостійно виконувати нескладні творчі завдання, фрагментарність засвоєних знань та не вміння їх використовувати в музично-естетичній діяльності, наявність проблем у спілкуванні з музичними творами.

4. У процесі формувального експерименту апробовано авторську експериментальну методику формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти, яка проходила протягом трьох етапів: організаційно-орієнтаційного, інтелектуально-поглиблюючого, творчо-збагачувального.

На першому (організаційно-орієнтаційному) етапі увага зосереджувалася на формуванні позитивної мотивації підлітків до музично-естетичної діяльності та розширенні тезаурусу музичних знань. Проведення даного етапу здійснювалось на основі міждисциплінарного та гедоністичного підходів, з урахуванням принципів культурної самоідентифікації та міжкультурного діалогу, вікових особливостей учнів підліткового віку, а також реалізації такої педагогічної умови як створення в закладах позашкільної мистецької освіти художньо-естетичного середовища, розвитку здатності до повноцінного сприйняття музичних творів та музично-естетичного світогляду учнів. Завдання цього етапу полягали в окресленні провідних напрямів фортепіанного розвитку учнів на період експерименту, формуванні зацікавленості музичним мистецтвом,

установки на естетичне сприймання дійсності, активізації емоційно-чуттєвої сфери підлітків. Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі форми (роз'яснення змісту музичного твору, порівняння з іншими творами) та методи (ігрові, пізнавальні, дискусійні) роботи.

Другий етап (інтелектуально-поглиблюючий) спрямовувався на теоретичне та практичне освоєння музичних знань з метою формування у підлітків музично-естетичної компетентності, наповнення музично-інтонаційного словника, розширення музично-естетичного світогляду, активізації емоційних вражень, співставлення власних переживань з художньо-образним змістом твору, накопичення музичного тезаурусу та музично-виконавського досвіду. Цей етап ґрунтувався на гедоністичному, компетентнісному та жанрово-стильовому підходах з орієнтацією на принципи ідеального та еталонного в музичному мистецтві, міжкультурного діалогу, естетизації змісту навчання; при цьому реалізовувалися такі педагогічні умови: постійного оновлення музично-інтонаційного словника підлітків в процесі фортепіанних занять, розвиток здатності до повноцінного сприйняття музичних творів та використання фортепіанної музики для дітей та юнацтва. Завдання даного етапу передбачали розвиток емоційної чутливості, оволодіння навичками комунікативної взаємодії, стимулювання прагнень на оволодіння художньою інформацією. Було використано методи – музично-естетичного узагальнення та музично-естетичного порівняння; передбачено використання творчо-пізнавальних завдань.

Третій (творчо-збагачувальний) етап – спрямовувався на розвиток здатності до жанрово-стильового втілення інтерпретаційних задумів, творчого оцінювання музичних явищ на основі прийнятої у суспільстві системи цінностей; вироблення вмінь емоційно-вольової регуляції концертних виступів, розвиток інтелекту і музикальності. Цей етап ґрунтувався на акмеологічному, гедоністичному та компетентнісному підходах з використанням принципів творчого універсалізму та міжкультурного діалогу, ідеального та еталонного в музичному мистецтві; реалізовувалися такі педагогічні умови: постійного

оновлення музично-інтонаційного словника, розвиток музично-естетичного світогляду, оволодіння уміннями художньої інтерпретації музичних творів. Ми прагнули адаптувати підлітків до концертних виступів, що вимагало виховання емоційно-вольових якостей, вміння тримати себе на сцені, спрямовуючи увагу на виконання творчих завдань. Враховуючи набутий на попередніх етапах музично-естетичний досвід підлітків, активно використовувалися дискусійні та творчі, ілюстративні та сюжетні методи, проблемно-пошукові форми навчання.

5. На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня музично-естетичної компетентності підлітків в експериментальній групі порівняно з контрольною. Дані експериментальної роботи показали, що більшою мірою навчальному впливу піддається ціннісно-інтелектуальний компонент, який передбачає набуття нових знань, оволодіння новим репертуаром, розвиток виконавських умінь і навичок. Становлення комунікативно-емоційного компоненту відбувається переважно в процесі бесід, обговорень, діалогового спілкування, ознайомлення з новими фортепіанними творами, підготовки інтерпретаторських версій. Формування мотиваційно-цільового компонента здійснювалось на фортепіанних заняттях, в дискусійних розмовах, під час прослуховування нової музики, відвідування виставок та концертів.

6. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту показав, що існує можливість переходу учнів закладів позашкільної мистецької освіти з низького рівня музично-естетичної компетентності на більш високий. Динамічні характеристики в експериментальній групі мають такий вигляд: на високому рівні відбулися зміни від 9,1% до 42,9%, (проти 9,1 до 27,8% в КГ), на низькому – від 56,6 % проти 21,2% в ЕГ (проти 56,5 до 30,6% в КГ). Такі результати свідчать про доцільність впровадження в закладах позашкільної мистецької освіти експериментальної методики формування музично-естетичної компетентності підлітків.

Результати експериментального дослідження відображені у статтях [94, 96,

ВИСНОВКИ

1. Аналіз наукових праць дозволив з'ясувати, що проблема формування музично-естетичної компетентності підлітків має складний міждисциплінарний характер і є однією з базових категорій, які визначають успішність процесу фортепіанного навчання в закладах позашкільної мистецької освіти. З'ясовано, що формування музично-естетичної компетентності на різних ступенях і ланках навчання мистецької освіти є важливим з декількох причин: по-перше – це диктується вимогами українського суспільства до високого рівня музично-естетичної освіченості підлітків; по-друге – значним освітнім потенціалом позашкільної освіти та орієнтацією сучасної мистецької науки і практики на впровадження інноваційних форм і методів навчання; по-третє – необхідністю відновлення балансу між музично-естетичним розвитком особистості та її ставленням до матеріальних цінностей; і головне – розвитку свідомого ставлення підлітків до краси та досконалості класичного музичного мистецтва на тлі глобального захоплення музично-інформаційного простору популярною музикою низької художньої вартості. Особливої значущості означена проблема набуває саме в підлітковому віці – періоді, коли формуються ціннісні орієнтації, зростає самосвідомість, активізуються процеси самопізнання та прагнення до самореалізації, проходить становлення особистісних етико-естетичних поглядів і суджень.

Визначено сутність ключових понять дослідження – «компетентність», «музично-естетична компетентність», базових – «музично-естетична діяльність», музично-естетичне виховання», «музично-естетичний розвиток», «музично-естетична культура» та похідних – «музично-естетичні цінності», «музично-естетичні потреби» «музично-естетичний смак», «музично-естетичний досвід», «музично-естетична оцінка».

Опрацювання наукових джерел та узагальнення існуючих підходів до визначення сутності музично-естетичної компетентності підлітків дозволило розглядати її як зумовлену впливом мистецтва здатність до розуміння і творчого

самовираження у сфері музики, сформованість естетичних уподобань та музичних здібностей, музично-естетичного досвіду та естетичного ставлення до оточуючого світу. У системі позашкільної мистецької освіти особливості формування музично-естетичної компетентності підлітків полягають у творчій спрямованості навчання, естетиці оточуючого середовища, комунікативній взаємодії учителя та учнів. Високий рівень музично-естетичної компетентності підлітків виявляється в почутті задоволення від процесу та результатів музично-естетичної діяльності, прагненні до привнесення оригінального у створення і виконання музичних творів, самореалізації та самовираження в музично-естетичній діяльності.

Визначено компоненти музично-естетичної компетентності підлітків: мотиваційно-цільовий, комунікативно-емоційний та ціннісно-інтелектуальний; обґрунтовано відповідні критерії (мотиваційно, комунікативний, інтелектуальний) та рівні (високий, середній, низький), які сприяють її повноцінному діагностуванню і перевірці в умовах навчального процесу в закладах позашкільної мистецької освіти.

2. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують успішність формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти: створення художньо-естетичного середовища, розвитку у підлітків здатності до повноцінного сприйняття музичних творів, оволодіння підлітками навичками художньої інтерпретації музичних творів, постійне оновлення музично-інтонаційного словника, вивчення в процесі навчання фортепіанної музики для дітей та юнацтва.

Розроблено спеціальні принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків в закладах позашкільної мистецької освіти, зокрема: принцип ідеального та еталонного в музичному мистецтві – передбачає орієнтацію в процесі навчання на музично-виконавські еталони, важливою особливістю яких є здатність до одночасного поєднання ідеального й матеріального, раціонального й емоціонального; принцип культурної самоідентифікації – передбачає усвідомлене прийняття підлітками культурного

світогляду, художньо-образного світу, ціннісних орієнтацій, виконавських норм та їх збереження в культурному середовищі іншої країни; принцип міжкультурного діалогу – спрямовує на вивчення в процесі навчання в закладах позашкільної мистецької освіти музичних творів, що належать різним культурам; принцип творчого універсалізму – передбачає психологічну готовність студентів до сприйняття різних проявів творчого універсалізму – звуковий, стильовий, жанровий, що передбачає порушення традиційних музично-естетичних канонів та веде до відкриття нового в інтерпретуємих творах й композиторських стилях.

3. Спроековано структурно-функціональну модель формування музично-естетичної компетентності підлітків, що імітує внутрішню структурну організацію досліджуваного процесу, послідовно відтворює безперервність і поетапність формування у підлітків означеної якості. Побудована з урахуванням особливостей навчання у закладах позашкільної мистецької освіти, модель відображає цілі, зміст фортепіанного навчання студентів, методiku його здійснення у закладах позашкільної мистецької освіти і спрямована на очікуваний результат – досягнення позитивної динаміки у формуванні музично-естетичної компетентності учнів підліткового віку.

Обґрунтовано поліфункціональність моделі формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти. Основними функціями моделі визнано: аксіологічну – передбачає організацію фортепіанного навчання підлітків з опорою на загальнолюдські та мистецькі цінності з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, ставлень та установок; адаптивна – дає можливість підліткам пристосуватися до навчального процесу і вимог суспільства до музично-естетичного розвитку молоді, усвідомити себе суб'єктом навчально-пізнавальної та музично-естетичної діяльності; сутність компенсаторної функції полягає в доповненні теоретичних знань набутими виконавськими вміннями і навичками, що сприяє формуванню музично-естетичної компетентності; креативна - має на меті розвиток художньо-комунікативного потенціалу підлітків у процесі навчання; регулятивна – дає

можливість відстежувати динаміку процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків та, за необхідності, здійснювати його коригування; функція передавання культурної спадщини людства забезпечує залучення учнів до досягнень світової культури та мистецтва у процесі навчання, їхню участь в освоєнні та примноженні культурних цінностей у процесі музично-естетичної діяльності.

У структурі моделі формування музично-естетичної компетентності підлітків виокремлено методологічний, змістовий, методичний і контрольний-результативний блоки.

5. Розроблено та експериментально перевірено методику формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти, в якій спільне функціонування усіх елементів характеризується гармонійним поєднанням: педагогічної взаємодії, об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, педагогічних умов, засобів, форм і методів навчання, загально-педагогічних та спеціальних принципів навчання. Відповідно до розробленої методики формування музично-естетичної компетентності підлітків здійснюється впродовж трьох етапів: організаційно-орієнтаційного, інтелектуально-поглиблюючого, творчо-збагачувального.

Проведена апробація зазначеної методики шляхом створення в закладах позашкільної мистецької освіти музично-естетичного середовища засвідчила, що в процесі фортепіанного навчання доцільно залучати підлітків до художньо-інтерпретаційної діяльності, використовувати сучасну фортепіанну музику для дітей та юнацтва, що сприятиме оновленню музично-інтонаційного словника та повноцінному сприйняттю музичних творів. Порівняння динаміки сформованості мотиваційно-цільового, комунікативно-емоційного та ціннісно-інтелектуального компонентів виявило, що в ЕГ кількість підлітків, рівень музично-естетичної компетентності яких відповідає високому зросло від 9,1% до 42,9%, разом з тим збільшилась кількість студентів, віднесених до середнього рівня (від 34,3% до 35,9%), а кількість студентів з низьким рівнем значно скоротилась (відповідно 56,6 % проти 21,2%).

Статистичний аналіз одержаних даних педагогічного експерименту підтвердив позитивний вплив запропонованої авторської методики формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування музично-естетичної компетентності підлітків і засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками: теоретичне обґрунтування процесу творчого розвитку підлітків в музично-естетичній діяльності; вивчення впливу музично-естетичної культури викладача на формування особистості підлітків, взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів на формування музично-естетичної компетентності підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. **Абдуллин, Э. Б., Николаева Е.В.** (2005) *Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие.* Москва: Прометей.
2. **Андреева, И. Н.** (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии.* Новополюк:ПГУ.
3. **Андросова, Д. В.** (2008)/ *Мінімалізм в музиці.* Одеса: Астропринт.
4. **Антонова, О. Є.** (2011) Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука ХХІ століття: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конфер. (с. 17-22)* Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка.
5. **Арановський, М. Г.** (2012) *Музыка. Мышление. Жизнь.* Статьи, интервью, воспоминания. Москва: Государственный институт музыкознания.
6. **Асафьев, Б. В.** (1973) *О музыкальном просвещении и образовании: избранные статьи.* Ленинград: Музыка.
7. **Аскеров, М. С.** (2011) Высшее образование: подготовка бакалавров по дисциплине «Народное художественное творчество». *Культурная жизнь Юга России.* (№ 3 (41). С. 26, 27) Краснодар: Знание.
8. **Балл, Г. О.** (2002) Принцип гуманізації в загальноосвітній та професійній підготовці учнівської молоді. *Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді.* Київ: Тернопіль. с.с.30-52
9. **Барановська, И. Г.** (2007) *Методичні засади художньо-творчої самореалізації підлітків в умовах діяльності ансамблю народної музики.* (Дис. канд пед. наук) Київ. 235 с.
10. **Батанов, В. Ю.** (2016) *Универсализм композиторской личности в музыкальном искусстве ХХ -начала ХХІ в.* (Дисс.канд.мист.) Одесская нац. муз. академия имени А.В.Неждановой. Одесса.
11. **Бахтин, М. М.** (1986) *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство.
12. **Беляева-Екземплярска, С. Н.** (2014) *О психологии музыкального восприятия.* Москва: Ленанд.

13. Бензюк, О. О. (2017) *Відкрита інтерпретація в логіці творчого процесу: культурологічний аналіз*. (Дисс.канд.мист.) НАКККиМ Київ.
14. Бех, І. Д. Психологічні засади побудови виховного простору особистості. Конференція «Філософія образования личности». Взято з : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/3.html>.
15. Биковська, О. В. (2008) *Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи* [Монографія] Київ: ІВЦАЛКОН. 336с
16. Богуш, А. М. (2006) Культурологічна парадигма в спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. №3. сс.5-12.
17. Божович, Л. И. (1978) Этапы формирования личности в онтогенезе *Вопросы психологии*. № 4. сс. 15-18.
18. Бочкарева, О. В. (2008) Культурологические основы художественно-педагогического диалога. *Искусство и образование*. №6. сс.4-14.
19. Бондар, В. І. (2000) *Теорія і технологія управління процесом навчання в школі*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
20. Бондаревська Е., Кульневич С. (1999) *Педагогика*. Ростов-на Дону.
21. Бруднов, А. К. (1999) Система воспитания и дополнительного образования детей: от идей до внедрения *Педагогика*. сс. 26-32. №6.
22. Булах, І. С. (2004) *Психологічні основи особистісного зростання підлітків* (Дис.докт. психол. наук) НПУ імені М.П.Драгоманова.Київ.
23. Булошников, М. Г. (2010). Валентин Сильвестров вчера и сегодня: к проблеме «слабого стиля». *Актуальные проблемы высшего музыкального образования*. сс.56-61.
24. Бянь Мэн. (1994) *Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры*. (Дис. канд. искус.) Санкт-Петербург.
25. Валери П. (1991) *Введение в систему Лонардо да Винчи . Об искусстве*. 2-е изд. сс. 22-55. Москва: Знание.
26. Ван Юе (2018) *Формування методичної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (Дис. канд. пед. наук). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

- 27. Василенко, Л. М.** (2012) *Теорія та методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах* (Дис. доктора пед. наук) Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова; (2011) Гедоністичні основи естетичного у царині вокального мистецтва. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Вип. 7. сс. 12-20. Мелітополь.
- 28. Ван Тянці** (2017) *Методика підготовки майбутніх учителів музики до формування основ культури учнів початкової школи* (Дис. канд. пед. наук) Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- 29. Ван Ченьдо** (2017) *Фортепіанна музика для дітей і про дітей у творчості композиторів Європи та Китаю*. (Автореф. канд мист.) Одеса.
- 30. Вей Лімін** (2011) Формування основ співацької культури студентів інституту мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій. *Молодь і ринок*. №10 (81) сс. 56-61.
- 31. Великий тлумачний словник сучасної української мови** [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел] (2001) Київ: Ірпінь. ВТФ «Перун.
- 32. Вербицький, В.В., Бойко, А.Е., Мачуський, В.В.** (2015) *Компетентнісний підхід у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу*. Харків: «Друкарня Мадрид»
- 33. Волкова, Н. П.** (2001) *Педагогика*. Киев: Академия.
- 34. Воловик, А. Ф., Воловик, В. А.** (1999) *Педагогіка дозвілля*. Харків: Харк. держ. акад. культури.
- 33. Ву Го Линг.** (2001) О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности. *Музичне мистецтво і культура. Наук. вісник Одеської консерваторії імені А.В.Нежданової*. Вип.2. сс. 169-171.
- 34. Вульфсон, Б. Л.** (2002) Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. *Педагогика*. № 10. сс. 3-14. http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_
- 35. Гаврілова, Л. Г.** (2014) Використання освітнього веб-сайту «Мультимедійні технології в музичній освіті» у формуванні професійної компетентності

майбутніх учителів музики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 42. №4. сс. 44-56.

36. Гао Юань (2019) Діагностика рівнів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип.1-2(13-14). с.66-75.

37. Гнатенко, П. И., Павленко, В. Н. (1999) *Идентичность: философский и психологический анализ*. Київ: Інститут соціології НАН України.

38. Гончаренко, С. У. (1998) *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

39. Гогоберидзе, А. Г. (2006) Предшкольное образование: некоторые итоги размышления. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. № 1. сс. 10-19.

40. Губерський, Л., Андрущенко В., Михайличенко М. (2002) *Культура. Ідеологія. Особистість: Методологічно-світоглядний аналіз*. Київ: Знання України.

41. Гусейнов, А.А., Апресян Р.Г. (2000) *Этика*. Москва: Гардарики.

42. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття (1994). Київ: Райдуга.

43. Державний стандарт базової і повної освіти України. *Взято з* : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>. (Дата звернення 10.01.2020)

44. Джола, Д. М., Щербо А.Б.(1999) *Теорія і методика естетичного виховання школярів*. Київ: ІЗМН.

45. Джулай, Г. А. (2003) *Музична ментальність: соціально-філософський аналіз* (Автореф. канд. филос.наук) Одеса..

46. Додонов, Б.И. (1978) *Эмоция как ценность*. М.: Политиздат.

47. Дубинец, Е .Б. (2016) *Моцарт отечества не выбирает. О музыке современного русского зарубежья*. сс.131-167. М.: Музиздат.

48. Древнекитайская философия. Собрание текстов в 2 тт. (1972,1973) Москва: Просвещение.

49. Дубасенюк, О.А., Іванченко А.В. (2002) *Практикум з педагогіки* Житомир.

50. Ей Юй Хуа. (2001) О стратегии развития китайского образования. *Педагогика..* №4. сс. 75-77.
51. Єрошенко, О. В. (2008) *Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти*. (Дис. канд мист) Харків.
52. Жалєйко, Д. М. (2014) Три погляди та три прочитання: порівняльний аналіз виконавських версій фортепіанного циклу «Кітч-музика» В. Сильвестрова. *Вісник ХДАДМ*. № 8, сс.16–21.
53. Жизномірська, О. Я. (2010) *Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків*. (Дис. канд. психол. наук) Київ: Ін-т псих. імені Г.С. Костюка.
54. Жукова, Н. А. (2003) *Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект*. (Дис. канд. філос. наук). Київ.
55. Іонов, В. Ю. (2014) Явище тексту у музикознавстві: до проблеми іманентної предметності музикознавства. *Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОДМА імені А.В.Нежданової*. Вип.20. сс.357-366. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mmik_2014_20_37
56. Завадська, Т. М. (1993) Педагогічне діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів. *Початкова школа*. №3 сс.27-29..
57. Закон України «Про позашкільну освіту». Взято із сайту : [http: з сайту https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text).
58. Зеєр, Э. Ф. (2006) *Психология профессионального развития*. Москва: Академия.
59. Зеєр, Э. Ф., Симанюк Э.К. (2005) Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. №4. сс. 23-30.
60. Зимогляд, Н. Ю. (2018) Градації медіативного в «Кітч музиці для фортепіано» Валентина Сильвестрова. *Культура України*. Випуск 61. сс.106-116.
61. Зязюн, І. А. (1987) *Естетичний досвід особи. Формування і сфера вияву*. Київ: Вища школа.
62. Зязюн, І. А. (2006) *Естетичні засади розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості*. Ченівці: Зелена Буковина. сс. 14-16.

63. Зязюн, І. А. (2011) Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. №1. сс. 19-30.
64. Истратова, О.Н., Эксакусто Т.В. (2010) Большая книга подросткового психолога. [Изд. 3-е.]. Ростов н/Д.
65. Иванченко, Г.А. (2001) *Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы*. Москва: Смысл.
66. Йолон П. (2002) Методологія. *Філософський енциклопедичний словник*. (НАНУ Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди с.374).Київ: Абрис.
67. Каган, М. С. (1997) *Философская теория ценности*. СМПб.: Петрополис.
68. Кашникова, Е. Ю. (2009) Эстетическое самообразование студентов гуманитарного вуза. *Искусство и образование* (С.37-39) №10. Москва.
69. Киященко, Н. И. (2010). Трансформация эстетического воспитания в эпоху глобализации и смены цивилизаций. *Век глобализации*. № 2. сс. 127-138.
70. Клиш В. (1980) *Українська радянська фортепіанна музика*. Київ: Наукова думка.
71. Клыкова, Л. А. (2011) *Развитие художественно-эстетической компетенции студентов хореографических специальностей*. (Автореф. дис. канд. пед. наук) Челябинск.
72. Коваль, Т. В. (2017) *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання фольклору в навчально-виховній роботі з учнями*. (Дис. канд пед наук) Вінниця.
73. Кожевніков, В. (2008) *Поняття „компетентність” у педагогіці*. за матеріалами: Освіта.ua. Взято з <http://osvita.ua/school/theory/> (Дата звернення 12.02.2019)
74. Козир, А. В. (2009) *Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти*. (Дис. д-ра. пед. наук) НПУ імені М.П. Драгоманова Київ.
75. Колесникова, В. Ф. (2000) *Психологія наступності: словник-довідник*. Київ: Науковий світ.

- 76. Комарова, А. І.** (1988) *Естетична культура особистості*. Київ: Вища школа.
- 77. Комінко, Г.В., Кучер В.Г.** *Кращі методи психодіагностики*. Тернопіль:Карт-бланш.
- 77. Кон, И. С.** (1989) *Психология ранней юности*. (С. 129-252) Москва: Просвещение.
- 78. Кон, И. С.** (1967) *Социология и личность*. Москва
- 79. Кон, И. С.** (1979) *Психология юношеского возраста*. Москва.
- 80. Кононова, М.І.** (2009) Ідеальне як еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва. (Автореф. канд. мист.) Київ.
- 81. Кондрашин, И. И.** (2006) *Глоссарий философских терминов*. Москва: ИНФРА. Взято з <http://www.psyoffice.ru/slovar-s308.html>.
- 82. Концепція** «Нова школа. Простір освітніх можливостей» (2016) 34 с. Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (Дата звернення 23.01.2019)
- 82. Конфуций:** *Изречения: книга песен и гимнов* (2000) (Пер. с кит.) Харків: Фолио; М.: АСТ. 446.
- 83. Коптелова, Т. И.** (2019) Холизм и органическая философия в современной музыкологии: поиск новой актуальной методологии. *Музыкальное искусство и образование*. Т. 7. № 1. сс. 9–24.
- 84. Корсакова, И. А.** (2014) *Музыкальная коммуникация: генезис и историко-культурные трансформации*. (Автореф. доктора культурологи) Москва.
- 85. Костюк, Г. С.** (1989) *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Радянська школа.
- 86. Костів, В. І.** (1999) Сучасні аспекти виховання в національній школі. *Шлях освіти*. № 3. сс. 2-9.
- 87. Конфуций:** *Изречения: книга песен и гимнов* (2000) (Пер. с кит.) Харків: Фолио; М.: АСТ.
- 88. Кочергин, А. Н.** (1969) *Моделирование мышления*. Москва: Наука..
- 89. Кочнев, Ю. Л.** (1970) *Объективное и субъективное в музыкальной интерпретации*. (Автореф. канд. искусс.) Ленинград.

- 90. Краевский, В. В., В.М.Полонский.** (2001) *Методология для педагога : теория и практика.* Волгоград: Перемена.
- 91. Ластовецької-Соланська, О.Н.** (2007) *Музичні цінності та потреби в сучасному культурному континуумі України.* (Автореф. канд. мистецт.)Львів. ЛНМА ім.М.В.Лисенка.
- 92. Левчук, Л. Т.** (1978) *У творчій лабораторії митця.* Київ: Мистецтво.
- 93. Ленський, П.Б.** (2003) Освіта в Китайській Народній Республіці: стан і перспективи розвитку. *Освіта і управління.* (Т. 6. № 2. С. 143-148). Київ.
- 94. Лі Лань** (2018) *Формування художнього сприйняття підлітків в процесі фортепіанного навчання.* (Автореф . канд пед наук) Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- 95. Лінь Сяо** (2017)_Методичні засади формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школах мистецтв. (Дис. канд.пед. наук) Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- 96.Лінь Сяо.** (2016) Гедоністично-аксіологічного складова вокального навчання підлітків.*Педагогіка вищої та середньої школи.* Вип. 47. сс. 203-209.
- 97. Лі Сянжень.** (2016) Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-хорової роботи підлітків. *Теорія та методика мистецької освіти.* сс.34-37.
- 98. Лінь Хай.** (2006) Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю. *Педагогіка вищої середньої школи.* Ч. I. № 16. Спец. випуск: «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології» сс.265-271.
- 99. Ломов, Б. Ф.** (1980) Особенности познавательных процессов в условиях общения. *Психология.* №5. сс.34-40.
- 100. Лосев, А. Ф.** (1990) *Из ранних произведений.* Москва: Правда.
- 101. Лутаєнко, В. С.** (1974) *Естетика мислення.* Київ : Мистецтво.
- 102. Лю Цяньцян.** (2007) Художественная компетентность в исполнительской подготовке студентов-музыкантов и хореографов. *Теорія та методика мистецької освіти.* Вип. 5 (10). сс.43-47.

- 103. Ляо Бінь.** (2019) Музично-естетичне середовище як основа формування музично-естетичної компетентності підлітків. *3rd International scientific and practical conference. Publishing House "ACCENT".* сс.259-265. Sofia, Bulgaria. URL: <http://sci-conf.com.ua>.
- 104. Ляо Бінь.** (2018) Феномен музично-естетичної компетентності у процесі фортепіанного навчання учнівської молоді. Харків.
- 105. Ляо Бинь.** (2018) Фахова спрямованість музичної підготовки підлітків у системи позашкільної освіти. *Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О.Я. Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики».* сс.43-37.
- 106. Ляо Бінь.** (2020) Моделювання процесу формування музично-естетичної компетентності підлітків. *The 17-th International scientific and practical conference «SCIENCE, TRENDS AND PERSPECTIVES».* сс.233-237. Tokyo, Japan. <https://isg-konf.com/category/conference-archive/>
- 107. Ляо Бінь.** (2020) Принципи формування музично-естетичної компетентності підлітків. *XVIII Міжнародна науково-практична конференція "MODERN SCIENCE, PRACTICE, SOCIETY",* pp.340-344. Бостон, США <https://isg-konf.Com/category /conference-archive/>
- 108. Ляо Бінь.** (2020) Компонентна структура музично-естетичної компетентності підлітків. *XVI Міжнародна науково-практична конференція "PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE AND PRACTICE",* сс. 260-264. Грац, Австрія <https://isg-konf.com/category/conference-archive/>
- 109. Ляо Бінь** (2019) Фортепіанна музика для дітей як засіб формування музично-естетичної компетентності підлітків. *Молодь і ринок. № 1.* сс. 56-63.
- 110. Майстрів, Б.М.** (1994) [Психологія](#) саморозвитку : [психотехніка](#) ризику і правил безпеки. Київ: Інтерпракс.
- 111. Макарова О.Ю.** (2013) Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы ВУЗА. *Фундаментальные исслндования. №1 (часть 2)* сс.348-351.

- 112. Малинковская, А. В.** (2017) Индивидуальность и индивидуальный стиль исполнителя как категории исполнительства и педагогики музыкального образования. *Музыкальное искусство*. Вып.4. сс.16-24.
- 113. Малышева, С. В.** Рождественская О.В. (2001) Особенности чувства одиночества у подростков. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология* №3. сс. 63-68.
- 114. Мартинова, Н. П.** (2018) Звуковий універсум індустріального міста у фортепіанній музиці європейський композиторів. (Дис канд мист) Львів..
- 115. Мартинюк, Л. В.** (2015) Позашкільний заклад як сучасна форма виховання і розвитку особистості підлітка. *Збірник наукових праць*. Випуск 18 (1–2015). сс.356.-359.
- 116. Масол, Л. М.** (2003) *Вивчення музики в 5 – 8 класах*. Харків: Скорпіон.
- 117. Масол, Л. М.** Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Взято з http://www.yur-info.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&article_id=165701 (Дата звернення 18 січня 2019)
- 118. Матвєєва, О. О.** (2016). *Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва* (Автор. докт. пед. наук) Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
- 119. Медушевский В.В.** (2001) Духовно-нравственное воспитание средствами искусства. *Преподаватель*. №6 сс.12- 20. Москва.
- 120. Мельничук, О.С.** (1985) *Словник іноземних слів*. 2-е вид. випр. Київ: Головна редакція «Укр рад енциклопедія» (УРЕ).
- 121. Міленін, В. М.** (2013) *Інноваційна модель виховного простору сучасного позашкільного навчального закладу*. Київ: Наукова думка.
- 122. Михайлов, А. В.** (1981) Этапы развития муз-эстетической мысли в Германии 19 века. *Музыкальная эстетика Германии XIX века*. (Т.1.) Москва: Музыка.
- 123. Михаськова, М. А.** (2007) *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики*. (Дис. канд. пед. наук). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- 124. Мойсеюк, Н. Є.** (2007) *Педагогіка*. Київ: Саммит-Книга.

- 125. Мозгальова, Н. Г.** (2011) *Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики*. Вінниця: Меркьюрі-Поділля.
- 126. Мозгальова, Н. Г.** (2014) Виховні можливості фортепіанної музики для дітей *Збірник наукових праць ЗДПУ* Випуск 17 (2–2014) сс.294-299.
- 127. Мозгальова, Н. Г., Барановська І. Г.** (2019) Емоційно-інтелектуальний потенціал у розвитку творчої особистості вчителя музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип.1-2(13-14), сс.119-127.
- 128. Мориссей Дж.** (1979) *Целевое управление организацией*. Москва: Советское радио.
- 129. Москаленко, В. Г.** (1994) Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа): исследование. Киев: Изд-во Киев. гос.консерватории им. П. Чайковского.
- 130. Мо-Цзы.** (1994) *Древнекитайская философия*. (В 2-х томах . Т.1.) Москва: Советская энциклопедия.
- 131. Музыкальная энциклопедия** (1973-1982) [Гл.ред. Ю.Келдыш] В 6-ти томах. Москва: Советский композитор.
- 132. Назайкинский, Е. В.** (1972) *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка.
- 133. Назаренко, М. П.** (2017) Теоретичні основи інтеграції знань у системі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 139. сс.151-154.
- 134. Налчаджян, А. А.** (2008) *Социально-психологическая адаптация личности (Формы, механизмы и стратегии)* Ереван: Издательство АН. 263 с
- 135. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті.** *Газета "Освіта"*, 2001. № 38-39. сс. 3-4.
- 136. Нижанківський, Н. О.** (1935) *Фортепіанові твори для молоді*. Львів: СУПром.
- 137. Ни Ин.** (2015). Создание «Китайской мечты» для фортепиано. На пути к утверждению роли восточной цивилизации. Интервью с Чжан Чжао. *Музыка*. Вип. №3. сс.32-34. 聂莹. 谱写中国“钢琴梦”，铸就东方文明的朝圣

之路. 访中国著名作曲家张朝 年第三期 《音乐创作》 2015年第3期。第32–34页

。

- 137. *Новий тлумачний словник української мови* (у трьох томах). (2003) Укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. (Том 1. А - К). Київ: Вид-во «АКОНІТ».**
- 138. Ожегов, С. И.** (2003) *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений.* (4-е изд., доп.) Москва: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ».
- 139. Олексюк, О. М.** (2017) Цілісність особистості в контексті міждисциплінарної інтеграції у вищій мистецькій освіті. *Теорія і методика мистецької освіти.* Серія 14. Вип. 22 (27), ч. 1. сс. 8-12.
- 140. Олійник, Ю. І.** (2012) Питання інформатизації навчального середовища мистецької освіти. *Психологія і педагогіка.* сс.397-400.
- 141. Орлов, Г. А.** (2004) *Древо музыки.* Сп.Б.
- 142. Осьмак, Л. П.** (1990) *Психологические особенности самоутверждения подростков.* (Дис. канд. психол. наук) Ун-т психології імені Г.С. Костюка НАН України. Київ.
- 143. Отич, О. М.** (2009) *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти.* Чернівці: Зелена Буковина.
- 144. Павлова, И. Ю.** (2001) *Формирование музыкально-эстетической культуры студентов педвуза на основе использования национального музыкального фольклора.* (Дисер. канд. пед. наук.) Казань: КГУ.
- 145. Падалка, Г.М.** (2008) *Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін .*Київ: Освіта України.
- 146. Пан На** (2013) *Методика роботи над виконавською інтерпретацією у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю.* (Автореф. канд пед наук). Київ.

- 147. Пастушенко, Л. А.** (2017) *Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах* (Автореф. канд. пед. наук). Рівне.
- 148. Перотті А.** (1994) *Виступ на захист полікультурності*. Париж: Видавництво Ради Європи.
- 149. Петрецька, О. К.** Культурна самоідентифікація як складова етнічної ідентичності. *Наукові записки. Серія «Культурологія»*. Випуск 7. сс.171-173.
- 150. Петрушин, В. И.** (2008) *Музыкальная психология*. (2-е изд.) М.: Академический Проект. Трикста.
- 151. Платон.** (2006) Сочинения в 4-х томах. Изд-во Санкт-П университета.
- 152. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І.** (2006) *Психологія вищої школи*. Київ: ТОВ «Філ-студія».
- 153. Позашкільні заклади України** (Основні напрями розвитку та оновлення діяльності) (1993) .за ред. І. М. Мельникової. Київ : Освіта.
- 154. Попович, Н. М.** (2016) *Теорія і методика формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики у системі неперервної педагогічної освіти*. (Автореф. докт пед наук) Київ.
- 155. Проворова, Є. М.** (2017) Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. *Вісник Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*. сс.123-129.
- 156. Пустовіт, Г.П.** (2000) Деякі аспекти методології позашкільної освіти. *Шлях освіти*. №2. сс.11-15.
- 157. П'ятницька-Позднякова, І.С.** (2012) Художньо-педагогічна комунікація: структурний аналіз. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені О. В. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 1.38 (2). сс. 67-70.
- 158. Равен, Дж.** (2002) *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация* (Пер. с англ.) Москва: Наука.
- 159. Райс, Ф.** (2000) *Психология подросткового возраста*. СПб.: Питер. 720 с

160. Реброва, О. Є. (2012) *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.
161. Роменець, В. А. (2004) *Психологія творчості*. Київ: Либідь.
162. Ростовський, О. Я. (1997) *Педагогіка музичного сприймання*. Київ: ІЗМН.
163. Рудницька, О. П. (2002) *Педагогіка: загальна та мистецька*. Київ: АПН України.
164. Рудницька, О. П. (1998) *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти*. Київ: УЗМН.
165. Савшинський, С. И. (1986) *Работа пианиста над музыкальным произведением*. М.-Л. Музыка.
166. Савчин, М. В., Василенко М.В. (2005) *Вікова психологія*. Київ: Академ. видав.
167. Самсонідзе, Л. (1997) *Особливості розвитку музичного сприйняття*. Тбілісі: Мецнієреба. 234с.
168. Сбітнєва, Л. М. (2016) *Розвиток системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні (друга половина ХХ століття)*. (Дис.канд пед наук) Київ.
169. Семенов, О. М. (2004) *Український фольклор*. Глухів: РВВ ГДПУ
170. Сєрих, Л. В. (2003) *Методика взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків. Педагогічні науки*. Випуск 32. сс. 177-184.
171. Семенов, М. Р. (1991) *Эстетическое воспитание в школе*. Казань: Издательство КГУ.
172. Семенова, А. В. (2009) *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів*. Одеса: Юридична література; Семенова, А .В. (2006) *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.
173. *Словник іншомовних слів* (2000) [за ред. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк] Київ: Довіра.
174. Сотська, Г. І., Шмельова, Т. Б. (2016) *Словник мистецьких термінів*. Херсон: Видавництво «Стар».

175. Сохань, Л., Єрмакова, І., Несен, Г. (2003) *Життєва компетентність особистості* Київ: Вища школа.
176. Сохор А. Н. (1968) *Эстетическая природа жанра в музыке*. Москва: Музыка.
177. Сохор А. Н. (1980-1983) *Вопросы социологии и эстетики*. Ленинград: Музыка.
178. Спенсер-мл. Лайл М. (2005) *Компетенции на работе* Москва: Наука.
179. Стасюк, М. В. (2010) *Формування основ художнього світогляду учнів молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності* (Автор. канд. пед.наук) НПУ імені М.П.Драгоманова. Київ. НПУ імені М.П.Драгоманова
180. Стоян, С. П. (2012) Сучасне мистецтво в контексті глобалізації. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. Вип. XXIX. сс. 291-298.
181. Столович, Л. Н. (1999) *Философия. Эстетика. Смех*. С.-Петербург – Тарту.
182. Сунь Бо. (2017) Майстерність і стиль вокальних творів Хуан Цзи. *Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 24 сс.112-118.
183. Сучасний тлумачний словник української мови (2009) В.В. Дубічинський. Харків: ВД «Школа».
184. Сухомлинський, В. О. (1976) *Сто порад учителю*. Вибрані твори в 5-ти Т.2 . Київ: Наукова думка.
185. Сущенко, Т. І. (1996) Фактори позашкільного виховання. *Початкова школа*. №2. сс.43-45. Сущенко, Т. І. (1996) *Позашкільна педагогіка* Київ: ІСДО.
186. Теплов, Б. М. (1985) Избранные труды [в 2-х томах Т.1. Москва: Педагогика. сс. 223 – 305.
187. Тельчарова, Р. А. (1991) *Уроки музыкальной культуры*. Москва: Просвещение.
188. Триндюк, В. А. (2012) Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на якість підготовки фахівців. *Вісник СЕВНТУ. Серія: Педагогіка*. Вип. 127/2012. сс.67-70.
189. Трофімов, Ю. Л. (1999) *Психологія*. Київ: Либідь.

- 190. Українська** радянська енциклопедія (1982) [у 12 т. Т.7. Вид. 2-ге.]. Київ: Радянська Україна. 756с. С.254.
- 191. У Хунюань.** (2016) Китайская художественная песня: история и теория жанра. (Дис. канд. искусств.) Харьков.
- 192. Федоришин, В. І.** (2012) *Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах.* (Автор. дисер. док.пед.наук). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- 193. Філософський словник** соціальних термінів (2005) [за ред. В.П. Андрущенко]. Київ: «Р.И.Ф.»
- 194. Філософський** енциклопедичний словник (2002) [за ред. В.Шинкарука] Київ: «Абрис».
- 195. Фурсенко, Т. Ф.** (2005) *Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в поазшкільних навчальних закладах* (Автореф. канд пед наук) Київ: НПУ імені М.П Драгоманова.
- 196. Хабермас, Ю.** (2001) *Моральное сознание и коммуникативное действие* [пер. с нем.]. М.: Наука.
- 197. Халаш, А. Г.** (1996) Индивидуальные компетенции. Страсбург. Совет Европы. 1996 (DECS/SE / 96).
- 198. Хань Ле** (2019) *Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва* (Автореферат дис. канд. пед. наук) Суми.
- 199. Хлебнікова Л. О.** (2006) *Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання.* Тернопіль: Богдан.
- 200. Холопов, Ю.Н.** (2002) Новые парадигмы музыкальной эстетики XX века. *Гармони.* Москва: РАН. сс. 42-43.
- 201. Холопова, В. Н.** (2001) Музыкальное содержание: зов культуры-наука-педагогика. *Музыкальная академия.* №2. сс.34-41.
- 202. Хоу Цзянь.** (2008) Художній світ китайської народної опери: діалог культур. (Автореф. канд. мистецт.) Київ.
- 203. Хуан Чжулин** (2009) Пути развития детской фортепианной музыки в Китае. (Дис. канд. искус.) Харьков.

- 204. Цвірова, Т. Д.** (2002) Роль позашкільних закладів у процесі виховання дітей та підлітків *Рідна школа*. №10. сс.52-55.
- 205. Урусов В.Б.** (2015) Поезія Хай Цзи. *Китаєзнавчі дослідження. Збірник наукових праць*. Київ: Інститут східознавства ім. А. Ю. Кримського НАН України, Українська асоціація китаєзнавців, №1-2. сс. 160-162.
- 206. Целковніков, Б. М.** (1999) *Мировоззрение педагога-музыканта в поисках смысла*. Москва: Музыка.
- 207. Чан Пенчен.** (2014) *Формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики України і Китаю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук) Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова.
- 208. Черкасов, В. Д.** (2008) *Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962-1991)*. Кіровоград-ЛТД.
- 209. Чен Ванхен.** (1998) *История древней эстетики Китая*. Чаньша: Хунаньское образовательное изд-во.
- 210. Чень Чень** (2015) Теоретичні аспекти сутності поняття емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 12. сс. 294-301.
- 211. Чжан Няньхуа.** (2017) *Формування художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін*. (Автореф. канд. пед наук). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- 212. Чжан Хунвэй** (2016) Слияние древнего и современного, сочетание китайского и западного в «Китайской мечте» Чжан Чжао. *Научно-исследовательский институт гармонии* № 2 с. 33–36. Пекин. 张宏伟. “熔古铸今、中西合璧”. *和声研究* 第2. 2016年33–36 月.
- 213. Чжан Цзе.** (2013) Музичне пізнання як категорія сучасної науки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 34. сс.67-70. Київ-Вінниця: ТОВ «Планер».

214. **Чжан Цзянань** (2019) Наукові підходи до формування світоглядної культури майбутнього педагога-музиканта. *Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 26 сс.125-129.
215. **Чжу Юнбэй** (2004) *Исследование музыкального образования в высших педагогических заведениях XXI века*. Хунань: Издательство Хунанского педагогического университета.
216. **Чікарьков, М. Ю.** (2016) Культурна самоідентифікація сучасного українця: свобода духовного вибору. *Парадигма познання*. Том 2. №13. сс. 65-76. Харків.
217. **Чумаков, А. Н.** (1915) *Хрестоматія з філософії*. Київ: Знання.
218. **Шевнюк, О. Л.** (1995) *Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя*. (Дис. канд. пед. наук). Київ: УДПУ ім. М. П. Драгоманова.
219. **Шейко В.М.** (2009) Літературні періодичні видання України в роки незалежності: культурологічний аспект. *Вісник Харківської державної академії культури*. Вип.28.сс.12-28. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2009_28_2
220. **Шеннон, Р. Ю.** (1978) *Имитационное моделирование систем – искусство и наука*. Москва: Мир.
221. **Шмагал, Р. Т.** (2005) *Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції*. Львів: Українські технології.
222. **Шрамко, О. І.** (2019) Роль мистецької освіти у процесі духовного новлення суспільства. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип.1.2.(13014) сс.306-315. Суми.
223. **Ши Цзюнь-Бо** (2014) *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дисерт канд пед наук.) Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.
224. **Щербо, А.Б.** (1983) *Формирование у младших школьников способностей к художественно-эстетической деятельности*. (Автореф. дис. докт. пед. наук) Київ.
225. **Щолокова, О.П.** (1996) *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя* [Монографія] Київ: Віпол. Щолокова, О. П.

- (2014) *Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики*. Дніпропетровськ.
226. **Юзюк, З. І.** (2012) *Естетико-психологічні засади фортепіанної творчості для дітей українських піаністів-педагогів ХХ століття* (Автореф. дис. канд. мист.) Львів.
227. **Юцевич, Ю. Є.** (2003) *Музика. Словник-довідник*. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан.
228. **У Ю-Цин.** (2008) *Исследование древних струнных инструментов*. Шанхай: Изд-во Шанхайского муз. ин-та.
229. **Яворский, Б. Л.** (1987) *Избранные труды*. Т. 2, ч. 1. Москва: Советский композитор.
230. **Якобсон, П. М.** (1964) *Психология художественного восприятия*. Москва: Искусство.
231. **Яковлєва, М.** (2011). Формування художньо-естетичної компетенції учнів в умовах навчання. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України*. № 1 Психологія. сс. 90-94.
232. **Якупов, А. Н.** (1995) *Музыкальная коммуникация: история, теория, практика управления*. (Автореф. докт. искусств.) Москва.
233. **Ян Бохуа.** К вопросу о становлении системы общего музыкального образования в Китае (1840–1907гг.) *Электронное научное издание (электронный научно-педагогический журнал)*. The Emissia. Offline Letters. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2008/1281.htm>
234. **Ярцев, Д. В.** (1999) Особливості соціалізації сучасного підлітка. *Питання психології*. № 6. сс. 55-61.
235. **Ясвин, В. А.** (2001) *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.
236. **Apanowicz, Jerzy** (2003) *Metodologia nauk*. S.9-12.Torun.
237. **Carter, T.** (1995) *Critical Forum . Music analysis*. (March P.105-111).
238. **Dewey, J.** (1934). *Democracy and Education*. N.Y.

239. **Dictionnaires** Pedagogiques. (1993) Robert muthodeique. Dictionnaire muthodeique du fransais aktuel. Paris.
240. **Eccles, J.S., Wigfield A.** (2002) Motivation beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*. V. 53. pp. 109-132.
241. **Hindemith, Paul.** (1952). *A Composer's World, Horizons and Limitations*. Cambridge: Harvard University Press.
242. **Goleman, D.** (1995) *Emotional intelligence*. N.Y.: Bantam Books.
243. **Gilford, J.P.** (1972) Trait of Creativiti: [Ph. Vernon (ed.)] NY.Creativiti.
244. **Geertz, C.** (1973). *The Interpretation of Cultures*. NY. pp. 3-54.
245. **Harlow, H., Harlow, P.** (1979) *Human Model: Primate Perspective*. Vh Winston.
246. **Izard, C.E.** (1991) The psychology of emothions. N.Y. : Plenur Press.
247. **KalischV.** (2001). Side effects bei der Beschäftigung mit musica. *Aspekti musikali*. Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr. 363-370 p.
248. **Langenscheidts** Grosworderbuch Deutsch als Fremdsprache (1993). Berlin-Menchen.
249. **Mayer, J. D., Salovey P.** (1997) *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. N.Y.: Perseus Books
Grou.pp. 3–31.
250. **Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P.** (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. Vol. 27. pp. 267–298.
251. **Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.** (2000) Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence* N.Y.: Cambridge University Press. pp. 396–420.
252. **Mayer, J.D., Salovey P., Caruso, D.R.** (2002) *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
253. **Rogers, N.** (1993) *The Creative Connection: Expressive Arts as Healing*. California: Science&BehaviorBooks, Inc.
254. **Schenker, H.** (2002) *Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz*. –Wien. pp. 29-33.
255. **Seastore, C.** (1919) *The psychologu of musical talent*. Lepzig.

- 256. Tun Dao Czin, Sun Min Chgu.** (2001) *Performans and analusis of Chinese musical works*. Pekin:Folk musical publishing house.
- 257. Tun Dao Czin, Sun Min Chgu.** (2002) *Piano art of China*. Pekin: Folk musical publishing house.
- 258. Zhao Xiao Sheng.** (2000) *Literatura for piano*. Pekin.
- 259. Zhen Sin San.** (1999) *Piano Music Reader*. Sia Man: Sia Man Universiti Publishing.
- 260. Hindemith Paul.** (1952). *A Composer's World, Horizons and Limitations*. Cambridge: Harvard University Press.
- 261. 日]高萩保治 .**音乐学科教学法概论 /人民音乐出版社/2006年 第75 Гао Чубаожи. (2006) Введение в педагогику музыкальных дисциплин Издатель: Народная музыка. сс. 75-78.
- 262.蔡仲德.** 中国音乐美学史 / 蔡仲德. - 北京 : 人民音乐出版社, 1995. 866 页.
- Цай Жонгди.** (1995) История китайской музыкальной эстетики. Пекин: Народная музыка.
- 263.** http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=
- 264.** [http: //www. мое.edu.ch](http://www.moe.edu.ch). Сайт міністерства освіти Китаю

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для опитування викладачів

Шановні колеги! Просимо вас ознайомитись з даною анкетою (опитувальником) і дати відповіді на питання:

1. Чи потребують педагогічної підтримки підлітки при сприйнятті та оцінюванні музичних творів?
2. Що, на ваш погляд, означає «музично-естетична компетентність»?
3. Як повинна здійснюватись педагогічна підтримка підлітків?
4. Яка роль авторитету викладача в музично-естетичному становленні підлітків?
5. Назвіть проблеми, що виникають при формуванні музично-естетичної компетентності підлітків?
6. Наскільки сформованою, на ваш погляд, є музично-естетична компетентність сучасних підлітків?
7. Скільки часу на уроці ви відводите музично-естетичному розвитку учнів?

Дод. В. 1

Анкета для з'ясування мотивів навчання підлітків

Шановні учні, просимо Вас методом ранжування надати відповіді на наступне запитання: Чому ви вирішили займатись музикою?

- Зацікавлений музикою різних жанрів
- Бажання батьків
- Бажання навчитись грати на фортепіано
- Бажання бути як брат або сестра
- Бажання бути як однокласники
- Бажання займатись творчістю
- Бажання стати професійним музикант
- Для того щоб зайняти час

**Анкета для з'ясування рівня домагань у розвитку виконавських
вмінь підлітків**

Шановні учні! Просимо вас ознайомитись з даною анкетой (опитувальником) і дати відповіді на питання:

1. На ваш погляд, для чого необхідно розвивати виконавські уміння і навичками?
2. Наскільки ви прагнете розвивати свої виконавські уміння і навички?
3. Як часто ви слухаєте фортепіанну музику?
4. Яких відомих піаністів Ви знаєте?
5. Назвіть виконавця, який є для вас еталоном?

«Опитувальний лист»

для виявлення рівня поліфонічних знань

Шановні учні! Просимо вас ознайомитись з даним опитувальником і дати відповіді на питання:

Що таке поліфонія?,

Що ви знаєте про Й.С.Баха?,

Які твори Й.С.Баха Ви знаєте?,

Які твори Баха ви виконували?

Що ви знаєте про композиторів - П. Хіндеміт, М .Регер, Й. Брамс, В. Бібік, Д. Шостакович, Хуан Цзи?

Опишіть ваші враження від прослуханих поліфонічних творів?

Анкета для виявлення рівня емоційної чутливості підлітків

Шановні учні! Просимо вас ознайомитись з даною анкетой

(опитувальником) і дати відповіді на питання:

6. Які почуття виникають у Вас, коли ви слухаєте улюблену музику?
7. Які емоції викликають у вас твори живопису?(на прикладі М. Примаченко, Т. Яблонської, М. Пимоненко)
8. Що Ви відчуваєте, коли займаєтесь музикуванням? (отримуєте емоційну насолоду, виражаєте свій настрій, нічого, приємно розважати друзів, для розваги музикою не займаюсь).
9. Чи виникають у вас художні або життєві асоціації, коли ви слухаєте або виконуєте музичний твір?

Тестові завдання для виявлення рівня музичних знань підлітків

1. Зазначте буквою, якому зарубіжному автору належать твори, перераховані в списку:

- | | |
|-------------------|-----------|
| а) Й.С. Бах | Пори року |
| б) В.А. Моцарт | Мазурки |
| в) Ф. Шопен | Інвенції |
| г) П. Чайковський | Реквієм |

2. Зазначте буквою, якому українському автору належать твори, перераховані в списку

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| А) С. Гулак-Артемівський | Щедрик |
| Б) М. Лисенко | Запорожець за Дунаєм |
| В) М. Леонтович | Наталка Полтавка |
| Г) К. Стеценко | Лисичка, котик і півник |

**Адаптована методика М.Рокича для виявлення пріоритетних
цінностей учнів підліткового віку**

Шановні учні, просимо методом ранжування розподілити найбільш значимі
для Вас цінності:

«життєрадісність»

«чуйність»

«вихованість»

«акуратність»

«традиції»

«цінність іншої людини»

«краса природи»

«мистецтво»

«життєва мудрість»

«упевненість в собі»

«фізичне й естетичне зростання»

«раціоналізм»

«свобода»

«творчість»

«успіх»

«цінність пізнання та отримання інформації»

«цінність професії»

Репертуарний список №1

(для читання з аркуша)

В. Барвінський. Думка.

Дінь Шанде. Перший танець Сіньцзяна.

Дінь Шанде. Метелики пурхають.

М. Жербін. Український танець

В. Кирейко. Колискова.

Л. Колодуб. Аркан.

В. Сильвестров. Казка.

М. Тиц. Народна казка.

І. Шамо. Скерцо.

А. Штогаренка. Танцювальна.

Шань Де Інъ. Свято урожаю.

Ю. Щуровський. Гопак і Козак,

Хуан Ан-Лун. Дуї Хуа.

Хуан Ан-Лун. Мініатюри ор. 5

В. Сильвестров. Сучасний танець.

Репертуарний список №2

Фортепіанні цикли

- В. Барвінський. 6 мініатюр на українські теми
- В. Барвінський Сюїта на українські теми
- М. Вілінський Дитячий альбом.
- Дінь Шанде. Веселі канікули.
- Дінь Шанде. 8 дитячих фортепіанних п'єс (ор. 28).
- В. Косенко. 24 дитячі п'єси.
- Н. Ніжанківський. Фортепіанні твори для молоді.
- В. Сильвестров. Кітч-музика для фортепіано
- Чжан Чжао. Китайська фортепіанна мрія.
- Хуан Хувей. Картина Башу.
- Хуан Ан-Лун. Мініатюри ор. 5 (1970) і ор. 13 (1972)
- Хуан Ан-Лун. «Танцювальна поема № 3» ор. 40 (1987)
- Р. Шуман. Альбом для юнацтва
- Р. Шуман. Дитячі сцени
- Я. Якименко. Картинки з України.
- А. Яковчук. Мініатюри.

Репертуарний список №3

- Віла Лобос. цикл «Карнавал бразильських дітей»
Віла Лобос. цикл «Три африканські танці»
К. Шимановський. «Мазурка» із збірника «Польські танці»
В. Лютославський. Краківська мелодія.
Ф. Пуленк. Ноктюрн №4
Ж. Орік. Сарабанда. З циклу «Маленька сюїта»
О. Месіан. Спокійна жалоба. З циклу «Десять прелюдій»
Ш. Тактакішвілі. Втіха
О. Тевдорадзе. Романс
М. Парцхаладзе. Колискова
Т. Чухаджян. Большой вальс
Т. Чухаджян. Ориентальная лира
Б. Дваріонас. Вальс
Б. Дваріонас. Танець
М. Чюрленіс. Басо остінато
М. Чюрленіс. Прелюдія на російську тему